

مجلة ثقافية فصلية محكّمة / العدد الخامس و الثلاثون / صيف ٢٠٢١/

- موقف "المنافذ الثقافية"
من قضايا الانتماء الفكري والأدبي والروحي
للأمة العربية والاستجابة الإيجابية للتحدي

مجلة فصلية ثقافية محكّمة
المنافذ الثقافية
العدد الخامس و الثلاثون / صيف ٢٠٢١



المنافذ الثّقافيّة

مجلة ثقافيّة فصليّة محكَّمة تُعنى بأحوال الثّقافة والفكر والأدب
العدد الخامس والثّلاثون - صيف 2021

تصميم المجلة وإخراجها: دار النهضة العربيّة
المدير المسؤول: علي حمود

ISSN 2708-4302

موقع المجلة الإلكتروني – www.al-manafeth.com

تطلب المجلة من دار النهضة العربية – بيروت – شارع جامعة بيروت العربية
للمراسلات: 00961 1 833 270
darnahdainfo@gmail.com

الاشتراكات السنوية:
لبنان للأفراد 100 ألف ليرة لبنانية – للمؤسسات 150 ألف ليرة لبنانية

باقي الدول العربية:
للأفراد 100 دولار – للمؤسسات 200 دولار
للمراسلات: chebli_omar@hotmail.com

محتويات العدد

الشّجاعة أخلاق، والقوّة انتماء الإنسان لإنسانيته

عمر شبلي

الشّجاعة في حقيقتها هي إحساسٌ متولِّد من قوّة الانتماء لفكرةٍ نبيلة، إذًا هي أخلاقٌ عقيدةً وسلوكًا، ولذا لا يمكن أن تنتمي الشّجاعة لغير الأخلاق، وقتئذ تكون تهوّرًا وقتلًا وخروجًا عن معنى الشّجاعة الحقيقية. فالشّجاعة انتماء للأخلاق قبل أن تتحوّل إلى فعل. وقوّة الانتماء للفكرة النبيلة تتحوّل إلى فعل أخلاقيّ لا يختلف فيه الانتماء عن السّلوك. ومن نبل الفكرة يتولَّدُ ما قاله الشّاعر بدوي الجبل: «**لِقطافِ الوغى شمائلُ كالناسِ/ فنصرٌ وغدٌ ونصرٌ نبيلُ**». والنّصر الوغد هو في حقيقته هزيمة، لأنّه يهبط بالإنسان إلى الأدنى ليُلغِيَهُ. وقتئذٍ يصبح النّصر هزيمة لأنّه لا يَتَّسِمُ بالعلو، فغاية وجود الإنسان تنتمي لعلوِّهِ المساهِمِ في ترقية إنسانية الإنسان. وظواهر القوى الماديّة العليا في الإنسان، والمتمثّلة بالفعل والسّلوك في آن يجب أن تجعل القوى الجسديّة والفكريّة استجابة لحماية المعتقد والقضايا الإنسانيّة السّامية التي لا تكون الحياة حياةً بمعزل عنها، كالحريّة والحلم والحب والدّفاع عن مشروعية حقوق الكائن بالحياة الكريمة.

فكم من ضعيفٍ بقواه الماديّة يتحوّل مالكًا قوّة مؤثرة حين تمسَّ ممتلكاته الأخلاقيّة وقيمه العليا، سواء أكانت ممتلكاتٍ مادية أم ممتلكات تتعلّق بفكره ومعتقداته. والنّصر الماديّ حين يفتقر إلى العمق الإنسانيّ والأخلاقيّ يحمل كل معاني الهزيمة، ويكون أجوفَ إلا من قرقعة المادة التي صُنع منها. القوّة تكون قوّة حقيقة عندما يكون حاملها إنسانًا حقيقيًّا، وحين تهبط قيمه الإنسانيّة يهبط معه سلاحه، القوّة هي تجليّات الحقّ في الوجدان الإنسانيّ وتحوّله إلى سلوك. السّلاح يفقد قوّته حين يفقد إنسانيته. لقد نقلت جريدة صهيونية الحوار التالي بين ضابط صهيوني وجندي صهيونيٍّ يرفض الدخول إلى غزّة:

الضابط يقول للجندي:

اذهبْ إلى الباص.

الجندي: لا أريد الذهاب، لا أريد أن أموت.

الضابط: إذهبْ إلى الباص، نحن أقوى منهم.

الجندي: لا أريد الذهابَ للحدود، لا أريدُ أن أموت.

الضابط: أقول: إذهبْ، معهم حجارة، ومعك سلاح.

الجندي: هم لا يخشون الموتَ ولا الأسلحة. حجارتُهم ستنفجر في وجوهنا

الحجرُ هنا يحمل عقيدة، أما الحديد فهو مُسْتَوَرَدٌ، ويستعمل لمنع الحجر من أحقية وجوده على الأرض التي أنتجته. الحجر لا يستطيع أن يكون إلاّ جزءًا من الأرض التي ولدته، والولادة أمومة، والأمومة تواصلٌ لا يؤمن بالانفصال ولا يعترف إلاّ بما أنتجته الأرض فيدخل الحجر والشّجر والماء في تركيبة الإنسان الذي يطيعه الحجر ليذودا معًا عن معنى وجودهما الواحد والمتوحد. الجميع معجونون من تربة واحدة ولذا يقولون منذ القديم: إنّ الأرض تقاتل مع أبنائها، لأنّ الولادة كينونة توحيديّة. وهذا

يعني أنّ خصائصَ تجمع بين صاحب الأرض وحجرها ومائها وهوائها في الدّفاع والهجوم وحتمية نسج الكينونة الموحدة. هذه مشكلة المعتدي منذ البدء أنّه غير متوحّد مع الأرض التي يحتلّها، وغير متوحّد مع كينونتها، فكيف تقبله، وكيف تدخله وجدانها وهو ليس من نتاجها. هذه هي نتيجة التّكوين، ومنذ تكوين حقائق الوجود التي صنعت الأشياء كلها وخلقت الانسجام بين مكوّناتها.

إنّ السّلاح القوي ينهزم حين يواجه عقيدة ذات جذور إنسانيّة مرتبطة بإنسانيّة الإنسان وحريّته وكرامته وحقّه في تقرير مصيره. والسّبب واضح وحقيقي، فالسّلاح آلة يحملها المتناقضون، ويقتتلون بها وهي نفس الآلة المصنوعة من خارج القضايا الإنسانيّة، بل هي مصنوعة لقتل القضايا الإنسانيّة وتقتل كلّ الأطراف لأنّها لا تحمل في تركيبتها معنى إنسانيًّا غير الإزالة والدمار. إنّ السّلاح حين لا يكون في داخل الإنسان لا يمكن أن يكون سلاحًا، وقتئذٍ يكون آلة، تَقتُلُ ثم تُقتَل. السّلاح عقيدة وموقف قبل كل شيء. والعقيدة في جوهرها يقين، واليقين لا يزول، ولا يناقض بناء الحياة الأسمى.

والشّهادة في ما يؤمن به الإنسان هو أعلى درجات الوفاء للكينونة الأولى والصدق في ترجمات محتويات الوجدان الإنسانيّ، وإذا كانت الشّهادة عطاء فهي عودة إلى الأرض التي صنعته، والتي يجد فيها حبل السُرّة، والمَشيمة، وفيها الحمض النووي لمعرفة من يشبه الأرض، ومن يحاول أن يتَشَبَّهَ بها. وهكذا تغدو الشّهادة نقيض الموت حين تكون عودة للأرض التي صنعته، وأعطته تفاصيل كينونته ماديًا وروحيًا.

والبشرية حين تنحاز للعدوان، وتحميه وتدافع عنه تفقد انتماءها لمعنى وجودها، وتكون خائنة لرسالتها الإنسانيّة، وتكون حضارتها أبعد ما تكون عن واجبها في الانتصار للمعذبين والمقهورين والجائعين على هذا الكوكب التّرابيّ الذي ستنفجر سُرّته بسبب استمرار سيطرة السّلاح على السلام. وهكذا علينا أن نفهم أنّ البشريّة لن تتخلص من أوبئتها المادية وجشعها إلا إذا اقتنعت أنّ القوّة الحقيقيّة هي القوّة الأخلاقيّة القائمة على الانتصار لقيم الإنسان العليا، وليس لصراع الشّركات، واعتبار الإنسان جزءًا من رصيدها المادي تتصرف به وفق هوى الشركات ومصالحها.

اتجاهات المتعلّمين في المرحلة الثّانويّة من التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المتحقّقة من منهج «التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة» 1997 والعلاقة مع الوطن والأشقاء العرب ودول العالم

أ. د. ندى حسن أبو علي (كلية التّربيّة– الجامعة اللبنانيّة)
nada.h.a.a.lu@gmail.com

د.ناديا حسن أبو علي

nadia.abou.aly@gmail.com

المقدّمة

جهدت ملامح المتعلّم في التعليم العام للمواطن اللبنانيّ المرتبطة بالهوية الوطنيّة والعربية والأممية التي رُسمت في المركز التربوي للبحوث والإنماء مع انطلاقة المرحلة الأولى من ورشة تطوير المناهج 2015 لتتلاقى مع ما نصّ عليه الدستور اللبنانيّ حيث أكّد في مقدّمته على أن « لبنان وطن حر سيد مستقل، وطن لجميع أبنائه، واحد أرضًا وشعبًا ومؤسسات، في حدوده المنصوص عنها في هذا الدستور والمعترف بها دوليًا» (الجمهورية اللبنانيّة – مجلس النواب اللبنانيّ، أحكام أساسية – مقدّمة الدستور، الفقرة أ، ص1) وأنه»عربي الهوية والانتماء، وهو عضو مؤسس وعامل في جامعة الدول العربية وملتزم مواثيقها، كما عضو مؤسس وعامل في منظمة الأمم المتحدة وملتزم مواثيقها والإعلان العالمي لحقوق الإنسان. وتجسد الدولة هذه المبادئ في جميع الحقول والمجالات دون استثناء»(الجمهورية اللبنانيّة – مجلس النواب اللبنانيّ، أحكام أساسية – مقدّمة الدستور، الفقرة أ، ص1). ويبقى منهج « التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة» 1997 « الذي نادى بتوحيده اتفاق الطائف عقب ما سمّي بالحرب الأهلية (1990-1975) ضمن سلسلة من الاصلاحات التربوية لتوحيد رؤيا النشء اللبنانيّ حول العديد من القضايا الوطنيّة والمدنيّة سيّما تلك المرتبطة بحلقات علاقته بالوطن وانتمائه العربي وانفتاحه على العالم (وثيقة الوفاق الوطني – اتفاق الطائف، 1989) ساري المفعول ومنفّذًا في مقاربة دوائر هذه العلاقة الثلاث في ظل تغيّرات يشهدها العالم بأسره قد تفضي الى رسم خارطة جديدة من العلاقات لأبناء الوطن الواحد ولغيرهم إثر التجاذبات والاصطفافات ضمن سسلسلة ثورات ما سُمّي «الربيع العربي» التي تنقّلت من دولة عربية الى أخرى بهندسة محلية وإقليمية ودولية تتلاقى أو تتناقض مع ما نصّ عليه الدستور وحملته مناهج المادّة (1997).

أولًا– أهمية البحث

يكتسب هذا البحث أهميته من الكشف عن اتجاهات المتعلّمين في المرحلة الثّانويّة(الحلقة الرابعة) من التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المحصّلة لدى المتعلّمين في التعليم العام في مدارس لبنان الرسمية والخاصة غير المجانية من منهج « التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة»(1997) المرتبطة بالمعارف والمهارات في مقاربة علاقة شباب لبنان المستقبل بوطنهم وبأشقائهم العرب ودول العالم.

ثانيًا– أهداف البحث

يهدف هذا البحث الى:

– الوقوف على اتجاهات المتعلّمين في المرحلة الثّانويّة من التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المحصّلة للمتعلّمين والعلاقة مع الوطن على اختلاف النّوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ والدّين أو الطّائفة.

– الكشف عن اتجاهات المتعلّمين في المرحلة الثّانويّة من التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المحصّلة للمتعلّمين والعلاقة مع الأشقاء العرب على اختلاف النوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ والدّين أو الطّائفة.

– الاطلاع على اتجاهات المتعلّمين في المرحلة الثّانويّة من التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المحصّلة للمتعلّمين والعلاقة مع دول العالم على اختلاف النوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ والدّين أو الطّائفة

ثالثًا– مشكلة البحث وإشكاليته

استقبل لبنان مرحلة ما بعد « الحرب الأهلية» بين العامين 1975– 1989 التي انتهت بإتفاق الطائف وما نجم عنه من الحاجة الى مناهج جديدة تتلاقى مع المرحلة الجديدة بكافّة أبعادها السّياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والتربوية بمناهج 1997. إذ بدأ التحضير بعد صدور « خطة النهوض التربوي» (أيار 1994) لمناهج التعليم العام(1997) الصادرة بموجب المرسوم 10227 بتاريخ 8 أيّار 1997 انطلاقًا ممّا آلت اليه مرحلتي التخطيط والتصميم اللتين استُند الى نتاجهما في مرحلة إنتاج مناهج المواد التّعليميّة في التعليم العام كافّة بما فيها مادّة « التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة» التي تُوّج الانتهاء منها بكتب للمتعلّم في المادّة ودفتر تطبيقات ودليل للمعلّم أعقبهما « دليل التقويم للمعلّم»(تشرين الأول 1999) في خطوة كان من المفترض أن تتزامن مع مرحلة إنتاج الكتب وتسبق مرحلة التنفيذ التي سارت وفق الترتيب الزمني التالي:

جدول رقم(1) الأعوام الدراسية والسنوات المنهجية لمرحلة تنفيذ منهج (1997)

العام الدراسي	السنوات المنهجية
1997– 1998	– الروضتان الأولى والثّانية. – الأولى والرابعة والسابعة والأولى ثانوية، اختباريًا.
1998–1999	– الأولى والرابعة والسابعة والأولى ثانوية. – الثّانية والخامسة والثّامنة والثّانية ثانوية، اختباريًا.
1999–2000	– الثّانية والخامسة والثّامنة والثّانية ثانوية. – الثّالثة والسادسة والتاسعة والثّالثة ثانويًا، اختباريًا.
2000–2001	–الثّالثة والسادسة والتاسعة والثّالثة ثانويًا.

المرجع: الجمهورية اللبنانيّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء، **مناهج التعليم العام وأهدافها:** تعميم رقم 33/م/97 تاريخ 1 آب 1997، تفاصيل محتوى منهج مادة التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة، ص3.

توزّع منهج مادّة « التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة» (1997) المحدّد تنفيذها بحصّة واحدة اسبوعيًا على 14 محورًا: «الفرد والجماعة والمجتمع، والحياة المشتركة والمحيط المباشر، والأسرة، والطبيعة والبيئة، والوطن والمواطنية، ولبنان ومحيطه العربي، والعلم والعمل والمهن، والحقوق والحريات، والقيم الإنسانية والديمقراطية والاجتماعيّة، والإعلام والتواصل، والحياة المدنيّة والديموقراطية، والمنظمات الدولية، والدولة والإدارات الرسمية والمؤسسات العامّة، وقضايا عامّة ومشكلات إجتماعية (المرسوم 10227 تاريخ 8 أيّار 1997، ص717-715).

وتضمّنت تفاصيل محتوى كتب منهج «التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة»(1997) و « دليل المعلّم للتقييم» لهذه المادّة (1999) معارف ومهارات واتجاهات وقيم وأنشطة وتمارين وأسئلة « تقييم» ترتبط بالمحاور المطروحة في كلّ من الصفوف اشتملت ضمنًا على العلاقة بالوطن والأشقاء العرب ودول العالم.

وتتجاذب مسألة إكتساب المتعلّمين في صفوف التعليم العام بحلقاته الأربع، سيّما في المرحلة الثّانويّة التي يتميّز المتعلّمون فيها بخصائص أساسية في تشكيل الهوية والانتماء، معارف ومهارات ترسم اتجاهات تتعلّق بالوطن والأشقاء العرب ودول العالم تتأثر بخلفية المعلّمين وانتماءاتهم وتساهم في تشكيل خلفية المتعلّمين التي قد تتلاقى أو تتناقض مع ما نصّت عليه وثيقة الوفاق الوطني وارتسمت في تعديل الدستور اللبنانيّ(1990) بموجب هذه الوثيقة (1989) لجهة لبنان الواحد لجميع أبنائه، والعربي الهوية والانتماء، والمنفتح على العالم.

وفي إطار شبكة العلاقات التي تتطوّر في منهج « التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة» ، فتنطلق من الأنا والآخر في الوطن الى الوطن الواحد لجميع أبنائه الملزمين بواجبات اتجاهه وتغليب مصلحته على أية مصلحة خاصّة مع الالتفات الى حماية المحيط وحماية العالم في آن معًا في الصف الثانوي الأول، الى لبنان العربي الهوية والانتماء ولبنان المنفتح على العالم في الصف الثانوي الثاني، من ثمّ العودة الى لبنان الوطن وأولوية الانتماء اليه وإيثاره على الانتماءات الأخرى والمساهمة بدورهم في توطيد دعائم بنيانه وتطوره وحمايته والذود عنه ترتفع الإشكالية الآلتية:

هل يحمل متعلّمو الصفوف الثلاثة في مرحلة الثّانويّة العامة اتجاهًا إيجابيا من التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المحصّلة من منهج التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة 1997 وبما نصت عليه مقدّمة الدستور اللبنانيّ 1990 في علاقتهم بالوطن والأشقاء العرب والعالم؟

رابعًا-أسئلة البحث

ويتفرّع من الإشكالية الأسئلة الآتية:

- هل يتلاقى متعلمو الصف الثانوي الأول باتجاهاتهم من التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المحصّلة من منهج التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة 1997 وبما نصت عليه مقدّمة الدستور اللبنانيّ 1990 في علاقتهم بالوطن على اختلاف النوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ والديانة والطّائفة؟
- هل يتوافق متعلمو الصف الثانوي الأول باتجاهاتهم من التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المحصّلة من منهج التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة 1997 وبما نصت عليه مقدّمة الدستور اللبنانيّ 1990 في علاقتهم بالأشقاء العرب على اختلاف النوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ والديانة والطّائفة؟
- هل تنسجم اتجاهات متعلمي الصف الثانوي الثاني من التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المحصّلة من

منهج التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة 1997 وبما نصت عليه مقدّمة الدستور اللبنانيّ 1990 في علاقتهم بدول العالم على اختلاف النوع الاجتماعيّ والقطاع والدّين او الطّائفة؟

- هل تتّفق اتجاهات متعلمي الصف الثانوي الثالث من التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المحصّلة من منهج التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة ١٩٩٧وبما نصت عليه مقدّمة الدستور اللبنانيّ 1990 على اختلاف النوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ والديانة او الطّائفة؟

خامسًا – فرضيات البحث

يأتي البحث في إطاره الميداني ليدحض أو يحكم على صحة الفرضيات الآتية:

تتباين اجابات متعلمي الصف الثانوي الأول حول اتجاهاتهم من التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المحصّلة من منهج التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة 1997 وبما نصت عليه مقدّمة الدستور اللبنانيّ في علاقتهم بالوطن على اختلاف متغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ والديانة والطّائفة.

يختلف متعلمو الصف الثانوي الأول باتجاهاتهم من التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المحصّلة من منهج التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة 1997 وبما نصت عليه مقدّمة الدستور اللبنانيّ 1990 في علاقتهم بالأشقاء العرب على اختلاف النوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ والديانة والطّائفة.

تتمايز الاتجاهات بين متعلمي الصف الثانوي الثاني من التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المحصّلة من منهج التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة 1997 وبما نصت عليه مقدّمة الدستور اللبنانيّ 1990 في اجاباتهم عن علاقتهم بدول العالم وانفتاحهم عليها على اختلاف متغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع والدّين او الطّائفة.

يبني المتعلّمون الخريجون في التعليم العام الثانوي بصفوفه الثلاثة اتجاهات متباينة بين الإيجابية والسلبية متأثرة بالنوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ والدّين والطّائفة من التّربيّة الوجدانيّة والقيممية المحصّلة من منهج «التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة» 1997 وبما نصّ عليه الدستور اللبنانيّ 1990 في علاقتهم بالوطن والأشقاء العرب ودول العالم.

سادسًا– منهجية البحث

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي والتحليل الكمّي لنتائج أسئلة تمّ اختيارها من استمارات ثلاث استهدفت متعلّمين من الصفوف الثلاثة في المرحلة الثّانويّة في نهاية العام الدراسي 2108-2017. وترتبط الأسئلة المنتقاة من الاستمارات بنواتج التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المرتبطة بعلاقة المتعلمين بالوطن والأشقاء العرب ودول العالم إضافة الى سؤالين يرتبطان بالكشف عن الاتجاهات من المادّة ونواتجها ويتكرّر طرحهما في كلّ من الاستمارات الثلاث.

واستهدفت الاستمارات عيّنة طبقية غير تناسبية (Non Stratified Sample) تُعتبر الأكثر ملاءمة لهذا البحث، إذ تقسم المجتمع الى طبقات أو فئات وفقا لخاصية أو متغير معين، ومن ثم يأخذ الباحث عدد متساوٍ من العناصر من كل طبقة أو فئة من فئات المجتمع بطريقة عشوائية بسيطة من دون الأخذ بالاعتبار التفاوت بين حجم كلّ من هذه الطبقات أو الفئات (الحمداني وآخرون، 2006م – 1426هـ).

تمّ اختيار العيّنة الطبقية من مجموعة شملت تسع مدارس(ثانوية الغبيري الثّانية الرسمية للبنات، ثانوية كفرشيما الرسمية المختلطة، ثانوية حسين مكتبي، ثانوية عرمون الرسمية فرع الشهيد رفيق، ثانوية حسين مسعود الرسمية، راهبات الدومينيكان الدليفراند ، انترناسيونال لسنغ سكول، الايمان النموذجية (عرمون)، مدرسة مار يوسف الشويفات) تضمّ جميعها في صفوفها الحلقة الرابعة (المرحلة الثّانويّة) والبعض منها يضمّ صفوفًا من المرحلة المتوسطة في القطاعين الرسمي والخاص غير المجاني نظرًا لأن القطاع الخاص المجاني يقتصر الانتساب اليه على المرحلة الإبتدائية فقط. وقد انحصرت المجموعة في بقعة جغرافية تحت مسمّى «جبل لبنان(ضواحي بيروت)» بحسب التوزيع الجغرافي المعتمد من المركز التربوي للبحوث والإنماء ضمن دليل المدارس للتعليم 2015- 2016 ما خلا ثانوية واحدة «حسين مسعود الرسمية – بشامون» ضمن المنطقة التربوية «عالية» وهي المدرسة الثّانويّة الأقرب الى مدارس وثانويات المجموعة التي حلّت محل « ثانوية الشويفات الرسمية المختلطة» ضمن المنطقة التربوية «ضواحي بيروت البعيدة عالية»، وتفصل بين هاتين الثانويتين مسافة حوالي 2 كم هوائيًا أو حوالي 5 كم سيرًا بالسيارة وتضم شريحة من المتعلمين تتماثل معها لجهة متغير النوع الاجتماعيّ (مختلطة) ومتغير القطاع (الرسمي) والى حدّ بعيد لجهة الانتماء الدّيني والطائفي (غالبية دروز).

وتوزّعت عيّنة المتعلّمين (480 متعلّمًا) في المرحلة الثّانويّة بالتساوي وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع التعلمي والدّين أو الطّائفة على الشكل الآتي:

جدول رقم(2) توزّع عيّنة المتعلّمين في صفوف المرحلة الثّانويّة بحسب متغيّرات البحث

الصف	النوع الاجتماعيّ		القطاع التّعليميّ		الدّين أو الطّائفة				المجموع
	ذكور	إناث	رسمي	خاص	شيعة	سنّة	دروز	مسيحيون	
الثانوي الأول	80	80	80	80	40	40	40	40	480
الثانوي الثاني	80	80	80	80	40	40	40	40	
الثانوي الثالث	80	80	80	80	40	40	40	40	
المجموع	480								

يبيّن الجدول رقم(2) توزّع العيّنة بالتساوي في كلّ من صفوف الحلقة الثلاثة من المرحلة الثّانويّة(160 متعلّمًا)، وبالتساوي وفقًا لمتغيرات البحث في كلّ من هذه الصفوف النوع الاجتماعيّ(80 ذكور، 80 إناث) والقطاع التّعليميّ(80 رسمي، 80 خاص غير مجاني) والدّين أو الطّائفة (40 شيعة، 40 سنّة، 40 دروز، 40 مسيحي).

انطلقنا في بحثنا من الملاحظة المباشرة التي توفّرت لنا من تعليم وتنسيق مادّة « التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة» في القطاع الرسمي ضمن العامين 2000 و 2014، وتعليم مقرّر « تعلّمية التّربيّة» في كلية التّربيّة للأساتذة الثانويين المتمرنين في دورة الكفاءة للعام 2018-2017. إذ لاحظنا تباين وجهات النظر نحو الوطن والعلاقة مع الأشقاء العرب واتجاه دول العالم واتفاقها فيما بين شريحة تنتمي الى مجتمع متميّز بخصوصيات مؤثّرة في تكوين الاتجاهات والمواقف والقيم في التفاعل مع مضمون الدروس التي تتضمّنها محاور ترتبط بالانتماء والهوية الوطنيّة والعربية والأممية. وهذا التباين الذي سمحت لنا الملاحظة المباشرة بملاحظته لدى المتعلّمين في المدارس والاساتذة المتمرّنين نتابعه في أسئلة الاستمارات الثلاث التي جرى اختيار أسئلتها المرتبطة بالإجابة عن إشكالية البحث وأسئلته والحكم على فرضياته من مجموع أسئلة استهدفت اتجاهات المتعلّمين نحو مادّة « التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة» والمتعلّقة بالتّربيّة الوجدانيّة والقيميّة ونواتجها حيث بدأ توزيعها في النصف الثاني من شهر أيار 2018 وانتهى في الأسبوع الأول من شهر حزيران 2018. ونلفت الى أن مجموع الأسئلة التي اخترنا منها الأسئلة التي سنعرضها في ملاحق هذه المقالة (أنظر المحلق رقم(1) استمارة الصف الثانوي الأول « و» الملحق رقم(2) استمارة الصف الثانوي الثاني» والملحق رقم(3) استمارة الصف الثانوي الثالث») جرى تحكيمها من قِبل: د. آسية المهتار قيس أستاذة مساعدة في قسم الاجتماعيّات (الجامعة اللبنانيّة – كلية التّربيّة)، الأستاذ ليون كلزي المنسّق العام وخبير مؤلّف في لجنة تطوير منهج المادّة (2015) وعضو مشارك في لجنة امتحانات المادّة في شهادة الثّانويّة العامّة، والأستاذة وفاء القاضي رئيسة لجنة الامتحانات الرسمية للمادّة في شهادة الثّانويّة العامّة وخبيرة مؤلفة في لجنة تطوير منهج المادّة(2015).

سابعًا: الأدبيات النظرية والدراسات السابقة

1 – الأدبيات النظرية

يهتمّ هذا البحث بالاتجاهات التي يرسمها المتعلّمون من التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المحصّلة من منهج « التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة» 1997 ونواتجها المرتبطة بدوائر العلاقات التي يكّونونها إزاء الكيانات التي يحيون مع الآخرين في إطارها وينتمون اليها بدءًا بالوطن الحلقة الأولى والأساسية مرورًا بعلاقاتهم مع الأشقاء العرب انتهاءً بالكيان الأممي والعالمي في الصفوف الثلاثة من التعليم الثانوي التي يتميّز متعلّموها بخصائص عمرية متفرّدة تحمل تسمية « المراهقة» .

يعرف السيّد (1998) وواطسون وليندجرين(2004) المراهقة بالمرحلة التي ينتقل من خلالها الفرد الى النضج ، فتمتدّ من البلوغ الى الرشد فتنتهي عند بلوغ الأفراد من النوع الاجتماعيّين 21 عامًا. ويرى غياري وأبو شعيرة(2009) أن المراهقة هي مرحلة من النمو يصعب تحديدها بدقة باعتبار تأثير متغيرات نمائية جسدية وأخرى نفسية لكنه من المفترض أن لا تتجاوز البتّة العقد الثاني من العمر. ويلفت اريكسون (في الريماوي، 2008) الى أن فترة المراهقة تنتج تكوين الهوية الشخصية للفرد وأي خلل يصيب تكوين الشخصية في هذه المرحلة يؤثّر سلبًا على تطوّر مسيرة حياته. كما

تُعتبر المراهقة مرحلة عمرية تتميّز بخصائص نوعية من حيث المعارف والمهارات والقيم من المتوقع أن يختبرها المراهقون جميعهم، ويرى فيها إريكسون مرحلة التعليق النفسي الاجتماعيّ حيث تتجاذب الأنا عثرات في التفاعل مع الأدوار الاجتماعيّة المحدّدة في المجتمع(في روبنز، 2005 و Colema Hendry,& ،1990).

والواقع أن المراهقين يعيشون أزمة هوية ينشغلون خلالها بتكوين أهدافهم الخاصة، وتطوير استقلاليتهم، وصقل قيمهم، واختبار قدراتهم، وتكوين خياراتهم بما يوجّه مستقبلهم (Romano,2004).

يشير مارشيا Marcia الى أن تقاطع العوامل البيولوجية والاجتماعيّة تجعل الهوية إما في حالة الإنجاز أو التعليق أو الإنغلاق أو التشتّت(In Pennington&others,2001). وقد عرفت البشرية مع بدايات التفكّر في الخلق والتكوين، وتركّزت الفلسفة اليونانية، واهتمّ التربويون في القرون الوسطى، وشهدت مرحلة النهضة، وانشغل المفكّرون في العصر الحديث يالاهتمام بالذات والتأكيد على الوحدة مقابل التعدّد والاستمرار مقابل التغّير ما أسعف إريك إريكسون في النصف الثاني من القرن العشرين أن يخرج بهوية الأنا(في الحوسني، 2001 و Ece &Atay، 2009).

ويرى وطفة(2002، ص100) أنّ الهويّة هي الكيان الذي « يجمع بين انتماءات متكاملة، وهوية المجتمع تمنح أفراده مشاعر الأمن والاستقرار. وفي الوقت الذي يكون فيه المجتمع متعدّدًا بانتماءات وفئات وجماعات عرقية أو دينية أو سياسية أو اجتماعية، يتوجّب على السياسيين العمل على دمج هذه الانتماءات للوصول الى هويّة مشتركة... «. ويشير عبدالرحمن(1998) وعبد الكافي(2001) الى أن الهويّة(Identity) تعبّر عن القدر الذي يتحصّل عليه الفرد من الوعي لذاته واستقلاليّته وتميّزه عن الآخرين والتكامل البينشخصي والاستمرارية والتمسّك بالقيم السائدة في ثقافته. ويؤكّد البكري(2009) في هذا الإطار أن الهويّة لا تنطوي أو تنغلق البتّة على نفسها.

ولا ريب أن المفهوم الأول للإغريق عن المواطنة في أثينا اليونانية كان أول نوع من الهويّات حيث تبلور كهويّة فردية تتناقض مع مفهوم الدولة وهويتها(Ece &Atay، 2009). ويرى كلّ من &Atay Ece (2009) أنه وسط هذه الفوضى والضجّة من التجاذبات لتحديد مفهوم الهوية وطغيان الجانب الميتافيزيقي عليها تحوّل الكلام الى الهويّة الاجتماعيّة التاريخيّة القابلة للتغيير واعادة التشكيل. ويعرّف زايد(2006) الهويّة الاجتماعيّة: (Socio –Identity) بأنها جانب من هويّة الفرد وفهمه لذاته، وترتبط بوعي انتمائه الى مجتمع وعضويّته في جماعة وتمثّله القيم التي تتمسّك بها هذه الجماعة ويثيبها المجتمع، فتنمو الهويّة وتتطوّر خلال نمو الفرد وتطوّره فتتشكّل بما يتوفّر للفرد من ممارسات تصقل شخصيّته، وتضبط سلوكه، وتشبع حاجاته وفقًا لمحدّدات اللّغة والعادات والتقاليد والأدوار في المنظومة الثقافية للمجتمع(أبو جادو، 1998).

يشير وطفة(2002) الى أن الإنسان العربي، وبطبيعة الحال اللبنانيّ، يعيش أزمة هويّة وانتماء. ويعتبر المقالح(2009) أن الفرد كائن منتم بطبيعته وغير قادر على أن يشكّل وجوده بعيدًا عن الآخرين الذين يتشارك معهم الواقع الثقافي والاجتماعيّ والإقتصادي والسياسي، ويتابع المقالح(2009) أنّ هذا الواقع يفرض الهويّة المشتركة والانتماء الى هذه الهويّة سواء أكانت وطنيّة أو دينيّة أو لغويّة التي لا تتشكّل بين يوم وآخر بل تحتاج لوقت طويل.

أمّا الانتماء فيعرّفه أسليم(1998) بشعور فطري يربط مجموعة من الأفراد المتشاركين في الزمان

والمكان بعلاقات تتّسم بالوحدة والتمايز ما يعطيهم حقوقًا ويفرض عليهم واجبات، ويتطوّر هذا الشعور في بحث الفرد عن الأفضل من خلال التوسّع والتنوّع والرّبط بين دوائر الانتماء فيحذف ويضيف ولا يخلق انتماءً جديدًا أو يلغي آخرًا. ويؤكّد وطفة(2002، ص97) على أن الإنتماء يستلزم « حضور مجموعة متكاملة من الأفكار والقيم التي تتغلغل في أعماق الفرد فيحيا بها وتحيا به... « . ويؤكّد لونيس(مايو 2015، ص4) أن « الانتماء شعور فردي بالثقة يملأ النّفس، شعور بأن الإنسان ليس وحيدًا وليس ضعيفًا، ولا يسير منفردًا في عالم يجهله، بل هو يملك السند، وأنه أي الفرد جزء من جماعة يمكن أن تدافع عنه ضد المجهول، سواء أكان هذا المجهول قوة معادية أو ظروفًا قاهرة أو أي شيء آخر». إذ يعتبر ماسلو أن الحاجة الى الانتماء من الحاجات الأساسية التي تحتاج الى إشباع(في الحلو، 1999)، ولا ريب أن الانتماء عند الانسان تتنوّع أشكاله تبعًا للتبدّلات وللتطوّرات المتعدّدة التي تشهدها الحياة البشرية»» (في لونيس، 2015، ص4).

2 – الدراسات السابقة

بدأ الاهتمام بالدراسات التي تتّخذ التّربيّة المواطنية موضوعًا لها منذ النصف الثاني من القرن العشرين في الغرب. أمّا العرب فقد أولوا الأبحاث المرتبطة بالمواطنية اهتمامًا منذ بدايات القرن الحادي والعشرين.

وفي إطار البحث عن الدراسات العربيّة والأجنبيّة التي تهتمّ بالمواطنية فقد وجدنا العديد منها، لكن الأبحاث ذات الارتباط بجانب أو آخر ببحثنا نعرض منها:

1-2- الدراسات العربية

نشرت خضر(2000) دراسة هدفت الى التعرّف على دور التعليم في تعزيز مفهوم الانتماء في مرحلة التعليم الأساسي في مصر والعوامل المؤثّرة فيه محاولة وضع رؤية حول كيفية تعزيزه. وقد أعدّت الباحثة مقياسين أحدهما يقيس الاتجاه نحو الانتماء والآخر يقيس الموقف منه. وقد شملت عيّنة البحث عشر مدارس(3رسمية، 4 خاصة، 3 معاهد أزهرية)، وبلغ عدد أفرادها 615 متعلّمًا ومتعلّمة من الصف الثالث في الحلقة الثّانية بمحافظة القاهرة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وتبيّن النتائج أن الغالبيّة يميلون نحو الالتزام بالقوانين واللوائح والنظم والولاء بالسلوك والممارسة مع غياب ادراكهم لمفهوم القدوة وافتقادها في ممارسات الكبار معهم، و80% قالوا بالانتماء على مقياس الموقف من الانتماء.

ترمي دراسة صلاح (2000) الى كشف دور التّربيّة الوطنيّة في تجسيد الهوية من خلال دراسة المفاهيم لدور التّربيّة الوطنيّة ومهامها معتمدًا النقد والتحليل للتسلسل المنطقي للأفكار. وتبيّن النتائج أن منهج التّربيّة مهم في تجسيد الهوية، وأن الحاجة ماسّة اليه لكنه يحتاج الى إصلاح يستهدف التعليم ككل وفق فلسفة للتربية الوطنيّة تخدم القضايا السّياسيّة المعاصرة للقضية الفلسطينية.

هدفت دراسة خليفة وعبدالله(2003) الى التعرّف على تأثير التعليم في الوعي السياسي ومحاولة تهميشه، إضافة الى دور التعليم في تنمية هذا الوعي بالعلاقات الدولية ودور المعلم في هذا الإطار. واستخدم الباحثان استمارة ملاحظة داخل الصف لمتابعة هذه الاهتمامات على عينة عشوائية من معلّمي اللغة العربية للصف(23معلّمًا) في المدارس الابتدائية وللمتعلّمين في فصولهم(306 متعلّمًا)

في منطقة الاحساء و18 معلمة من معلمات اللغة العربية للصف الرابع الإبتدائي وعينة من متعلّمات صفوفهن (292متعلّمة). وتؤكّد النتائج فشل التعليم في تحقيق الكثير من الوعي السياسي وضبابية في بناء الهوية للبنين والبنات، وتكوين اتجاهات زائفة على الرّغم من غنى الدروس بما يمكن استثماره ايجابيًا في هذا الإطار.

حلّلت دراسة المعيقل(2004) واقع أنشطة التعليم في مقررات التّربيّة الوطنيّة في مراحل التعليم العام في السعودية واستطلاع آراء المعلمين لمادّة التّربيّة الوطنيّة حول محاور ثلاثة: موافقة الأنشطة للمعايير المفترضة، ومدى توفّر عوامل نجاحها، ومدى تحقق أهدافها. وترصّد الباحث أعداد الأنشطة وأنواعها وتوزّعها على الصفوف التسعة في المراحل الدراسية الثلاث. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وشملت العيّنة 107 معلّمًا. وتبيّن النتائج خلوّ الصفّين الرابع والخامس الابتدائيين من الأنشطة، وخلو المرحلة الإبتدائية والثّانويّة من بعض الأنشطة على خلاف المرحلة المتوسطة التي شهدت تكاملًا وتوازنًا في الأنشطة. أمّا لجهة المحاور فلم يصل أيّ منها لدرجة « موافق» برأي المعلّمين من المراحل جميعها مع ارتفاع في المعدل لمعلّمي المتوسط في المحور الأول والأخير من المحاور الثلاثة المذكورة.

وهدفت دراسة حمايل(2011) الى تعرّف دور إذاعة أمن أف أم (FM) في تعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب الجامعيين. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. واعتمد استمارة توزّعت على عيّنة عنقودية من 308 طالب وطالبة استُرجع منها 297 استمارة. وتؤكّد الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العيّنة في تعزيز الانتماء وفقًا لمتغيري النوع الاجتماعيّ والمستوى الدراسي ومتغيري الكلية وفئات الاستماع. وتغيب الدلالة الإحصائية وفقًا لمتغيّر مدى الاستماع طبقًا لعامل الوقت أو ساعات الاستماع اليومي.

2-2- الدراسات الأجنبية:

هدف بحث كل من شانك Schunke وكروفسKrophs (1982) الى الكشف عن نقل المعرفة للمتعلمين بالقيم الاجتماعيّة في المرحلة الابتدائية في مدارس فلوريدا. وشملت العينة عشرة متعلّمين من كل صف طُلب اليهم ترتيب القيم التي قُدّمت لهم حسب أهميتها مع إعطاء تعريفًا لها ومثالًا عنها. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. وتؤكّد الدراسة وجود دلالات بين المتعلّمين في مختلف الصفوف في ترتيبهم للقيم الاجتماعيّة مع غياب ترتيبها من حيث الأهمية في الصف الواحد، وغياب الدلالات في ترتيبها بين السود والبيض.

هدف بحث منتروب Mintrop (2003) الذي اعتمد المنهج الوصفي التحليلي والاستمارة كأداة للبحث الى الكشف عن اتجاهات المعلّمين والمتعلّمين نحو مادة التّربيّة الوطنيّة وأثرها على سلوك المتعلّمين. وقد بيّنت الدراسة أن 80% الى 90% من المشاركين في البحث يعتبرون المادّة مجدية للمتعلّمين وللدولة، ولكن نظرة المعلّمين لم تتطابق حول أهمية الموضوعات التقليدية في التّربيّة مثل التاريخ الوطني وطاعة القانون والمشاركة في الأحزاب والخدمة العسكرية، وأن المتعلّمين في سنة 14 سنة لا يميلون الى ما يتعلّق بالسياسة، و80% منهم يؤكّدون رغبتهم في التصويت عندما يسمح لهم القانون بذلك، وأكثر من 50% من المتعلّمين يحبّذون جمع المال لأسباب اجتماعية تعود بالنفع على المجتمع.

يبدو من استعراض الدراسات السابقة على المستويين العربي والعالمي التي طُرحت ههنا وتلك التي اطّلعنا عليها وتضيق صفحات المقالة عن عرضها أن هذا البحث يتلاقى معها في جوانب تقاربت من حيث الموضوع (الإنتماء، الهوية، الوعي السياسي، ومحاور من موضوعاتها، والقيم والاتجاهات نحوها)، وتلاقى معها في المنهج المعتمد لكنه اختلف مع بعضها في إجراءات تنفيذ المسح الميداني الذي اعتمد الاستمارة كأداة بحث مع اختلاف في الغرض من اعتمادها. كما اختلف مع الدراسات السابقة في بيئة البحث، والأهداف، وأفكار الموضوعات المُعالجة وطبيعتها، والعينة وخصائصها.

ثامنًا- نتائج البحث الميدانية

جرى اقتطاع الأسئلة من الاستمارات الثلاث التي توجّهت لأفراد العيّنة وتركّزت على اتجاهات المتعلّمين نحو التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المحصّلة من محاور المادّة في في كلّ من صفوف المرحلة الثّانويّة الثلاث والعلاقة مع الوطن والأشقاء العرب ودول العالم من دون الأسئلة التي تتضمّن رأيًا أو اعتقادًا أو تصورًا أو غير ذلك.

1 - نتائج المعالجة الإحصائية

1-1- الثانوي الأول

جدول رقم (34) نتائج المعالجة الإحصائية لاتجاهات المتعلّمين والعلاقة مع الوطن والعالم في الثانوي الأول وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع والدّين أو الطّائفة

رقم السؤال	النوع الاجتماعيّ			القطاع التّعليميّ			الدّين أو الطّائفة		
	كاي تربيع	قيمة الدلالة (SIG)	مستوى الدلالة	كاي تربيع	قيمة الدلالة (SIG)	مستوى الدلالة	كاي تربيع	قيمة الدلالة (SIG)	مستوى الدلالة
1	0.027	0.869	0.05	0.27	0.869	0.05	2.689	0.441	0.05
2	4.103	0.43	0.05	1.026	0.311	0.05	14.359	0.002	0.05
3	1.313	0.519	0.05	2.565	0.277	0.05	8.99	0.174	0.05
4	0.401	0.527	0.05	2.183	0.14	0.05	9.045	0.029	0.05
5	0.413	0.521	0.05	1.651	0.199	0.05	1.754	0.625	0.05
7	0.981	0.322	0.05	2.51	0.113	0.05	1.775	0.62	0.05
8	1.826	0.177	0.05	5.31	0.021	0.05	2.29	0.52	0.05

تبيّن نتائج المعالجة الإحصائية أنه لا فروق ذات دلالة إحصائية مرتبطة باتجاهات المتعلّمين في الصف الثانوي الأول نحو التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المحصّلة من مادّة «التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة

المدنيّة» وفقًا لمتغيّري النوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ سواء في اعتقادهم بإمكانية تطبيق مضمون الكتاب مع الواقع المعيش أو إذا ما عدّلت المادّة في اتجاهاتهم نحو الموضوعات إيجابيًا بما يتعارض مع جزء من فرضيتنا لكن متغير الدّين أو الطّائفة يحمل فروقات ذات دلالة إحصائية تجعل من الدّين أو الطّائفة حائلًا دون قدرة المادّة على تعديل اتجاهاتهم نحو الموضوعات إيجابيًا بما يتلاقى مع جزء من فرضيتنا.

وتتناقض مع فرضيتنا نتيجة المعالجة الإحصائية التي تبيّن غياب الفروقات ذات الدلالة الإحصائية وفقًا للمتغيّرات الثلاثة في النظر الى الانتخابات الخاصّة والعامّة. كما أن مسألة انتساب المتعلّمين الى احدى الجمعيّات الأهليّة لا تحمل فروقات ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغيّري النوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ لكنها تحمل دلالة إحصائية وفقًا لمتغيّر الدّين أو الطّائفة بما يتلاقى مع جزء من الفرضية المطروحة لجهة العلاقة مع الوطن. وتغيب الفروقات ذات الدلالة الإحصائية على نتائج إجابة المتعلّمين عن رغبتهم في الانضمام مستقبلًا الى أحد الأحزاب في لبنان وفقًا للمتغيّرات الثلاثة. ولا تحمل نتائج المعالجة الإحصائية فروقات ذات دلالة إحصائية حول إجابة المتعلّمين عن الواجبات التي يرون بأدائها مساهمة لهم في بناء الوطن(طاعة القانون، دفع الضرائب، خدمة الوطن) أو في مقابلتهم تأمين الدولة لكلّ من الخدمات بالمستوى ذاته من واجباتهم وأدائهم في المحافظة على التراث الوطني ما يتناقض مع فرضيّتنا. وتحمل مسألة إيثار حماية المتعلّمين لمحيطهم على اعتبار أنفسهم جزءًا من عالم يتعاونون مع أفراده على حمايته دلالة إحصائية تحضر في متغيّر القطاع التّعليميّ ما يتناقض مع جزء من فرضيتنا، وتغيب هذه الدلالة وفقًا لمتغيّري النوع الاجتماعيّ والدّين أو الطّائفة ما يتناقض مع الجزء الآخر منها.

1 -2- الثانوي الثاني

جدول رقم(4) نتائج المعالجة الإحصائية لاتجاهات المتعلّمين والعلاقة مع الأشقاء العرب ودول العالم في الثانوي الأول وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع والدّين أو الطّائفة

	النوع الاجتماعيّ			القطاع التّعليميّ			الدّين أو الطّائفة		
	كاي تربيع	قيمة الدلالة (SIG)	مستوى الدلالة	كاي تربيع	قيمة الدلالة (SIG)	مستوى الدلالة	كاي تربيع	قيمة الدلالة (SIG)	مستوى الدلالة
1	0.226	0.635	0.05	2.03	0.154	0.05	5.697	0.127	0.05
2	0.008	0.928	0.05	0.169	0.681	0.05	1.07	0.784	0.05
3	3.96	0.047	0.05	0.364	0.546	0.05	14.7	0.002	0.05
4	2.29	0.317	0.05	4.49	0.106	0.05	16.44	0.012	0.05
5	0.85	0.356	0.05	0.34	0.56	0.05	5.44	0.142	0.05
6	1.07	0.58	0.05	4.367	0.113	0.05	8.83	0.18	0.05

7	4.37	0.037	0.05	1.43	0.231	0.05	2.14	0.54	0.05
8	0.47	0.49	0.05	1.179	0.18	0.05	2.72	0.437	0.05

تظهر نتائج المعالجة الإحصائية المبيّنة في الجدول رقم(4) غياب فروقات ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ والطّائفة أو الدّين تؤثر في إجابات المتعلّمين على اتجاهاتهم لجهة اعتقادهم بإمكانية تطبيق مضمون الكتاب مع الواقع المعيش أو إذا ما عدّلت المادّة إيجابيًا في اتجاهاتهم نحو الموضوعات والقضايا المطروحة فيها ما يدحض فرضيتنا.

وتبرُز نتائج المعالجة الإحصائية لجهة الفروقات الدالة وفقًا لمتغيّري النوع الاجتماعيّ والدّين أو الطّائفة في إجابات المتعلّمين على العلاقة مع الدول العربية والضرورة والفائدة من التضامن معها فتُؤكّد صحّة فرضيتنا وتدحضها وفقًا للقطاع التّعليميّ، كما تُؤكّد الفرضية المطروحة وفقًا لمتغيّر الدّين أو الطّائفة لجهة الموافقة على أن التعاون العربي أداة حماية للدول العربية ومنها لبنان، وتغيب الفروقات الدالة في نتائج الإجابة عمّا إذا يرى المتعلّمون مستقبلًا مشرقًا للطموحات العربية بما يدحض جزء من فرضيتنا. أمّا لجهة العلاقة مع العالم فتُدحض فرضيتنا وفقًا للمتغيّرات في نتائج الإجابات عن الأسئلة الثلاثة المتعلّقة بها سواءً في تحقيق لبنان للدعم والمكتسبات من انضمامه الى هيئة الأمم المتحدة أو ضرورة وفائدة للبنان من التعاون الدولي أو لعب قوات الطوارئ الدولية دورها في حفظ السلام في لبنان ما خلا ما ظهر من فروقات ذات دلالة إحصائية مرتبطة بمتغيّر النوع الاجتماعيّ حول ضرورة وفائدة للبنان من التعاون الدولي.

3-1- الثانوي الثالث

جدول رقم(5) نتائج المعالجة الإحصائية لاتجاهات المتعلّمين في الثانوي الثالث والعلاقة مع الوطن وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع والدّين أو الطّائفة

	النوع الاجتماعيّ			القطاع التّعليميّ			الدّين أو الطّائفة		
	كاي تربيع	قيمة الدلالة (SIG)	مستوى الدلالة	كاي تربيع	قيمة الدلالة (SIG)	مستوى الدلالة	كاي تربيع	قيمة الدلالة (SIG)	مستوى الدلالة
1	0.029	0.865	0.05	0.102	0.75	0.05	2.279	0.517	0.05
2	2.025	0.155	0.05	0.225	0.635	0.05	5.276	0.153	0.05
3	4.11	0.128	0.05	1.135	0.567	0.05	6.45	0.374	0.05
4	2.89	0.235	0.05	2.68	0.26	0.05	9.09	0.168	0.05
5	0.91	0.633	0.05	2.22	0.33	0.05	10.43	0.107	0.05
6	3.09	0.79	0.05	2.88	0.987	0.05	5.07	0.166	0.05
7	0.032	0.85	0.05	1.64	0.20	0.05	3.56	0.313	0.05
8	3.41	0.065	0.05	0.062	0.803	0.05	4.69	0.195	0.05

تشير الإجابات في الجدول رقم(5) الى انه لا فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ والدّين أو الطّائفة تؤثّر على اتجاهات المتعلّمين لجهة اعتقادهم بإمكانية تطبيق مضمون الكتاب مع الواقع المعيش أو إذا ما عدّلت المادّة إيجابيًا في اتجاهاتهم نحو الموضوعات والقضايا المطروحة فيها بما يتعارض مع فرضيتنا.

وتدحض نتائج المعالجة الإحصائية صحة فرضيتنا فلا تحمل الإجابة عن أسئلة الاستمارة الموجّهة للصفّ الثانوي الثالث والمرتبطة جميعها بالوطن والعلاقة معه فروقات ذات دلالة إحصائية لجهة ممارسة المتعلّمين دورهم كرقيب وشريك في قوة ضاغطة لحماية الاعتداءات على البيئة، والمفاضلة بين البقاء في الوطن أو الهجرة الى الخارج أو الاحتفاظ بجنسيتهم، والمفاضلة بين الاحتفاظ بجنسيتهم اللبنانيّة أم الحصول على جنسية بلد صناعي ومتقدّم، والمطالبة بإعادة الدعوة الى الالتحاق بخدمة العلم، والتخطيط السابق أو الحالي للمشاركة في أعمال تطوّعية لخدمة المجتمع، والانتساب أو التخطيط للانتساب لأحد مجالات الخدمة(الدفاع المدني أو الصليب الأحمر) للمساهمة في أداء مهمات إنسانية.

1 - نتائج الجداول الإحصائية

تكشف المعالجات الإحصائية وجود الفروقات الدّالّة تبعًا للمتغيرات أو غيابها بما يسمح بالحكم على صحّة الفرضيات المطروحة أو دحضها، وتأتي قراءة النسب المحصّلة لكلّ من الأسئلة المطروحة لتسمح بالكشف عن الإجابات والخيارات الأكثر تكرارًا مقابل تلك الأدنى بما يعطي صورة واضحة عن الواقع المستهدف بالدراسة.

فما هي نتائج الجداول الإحصائية التي حملت إجابات المتعلّمين التفصيليّة على الأسئلة ذات الارتبط بالاتّجاهات نحو التّربيّة الوجدانيّة والقيميّة المحصّلة من منهج « التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة» 1997 ودوائر العلاقة بالوطن والأشقاء العرب ودول العالم؟

1-2- الثانوي الأول

اقتصرت الكفايات في الثانوي الأول على كفايات مرتبطة بالتّربيّة على العلاقة مع الوطن ما خلا السؤال الأخير الذي يرتبط بالمفاضلة بين العمل على حماية المحيط أم التعاون لحماية العالم.

جدول رقم(6) النتائج الإحصائية لاتجاهات المتعلّمين نحو المادّة في الثانوي الأول وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع والدّين أو الطّائفة

		النوع الاجتماعيّ		القطاع		الدّين والطّائفة			
		ذكور	إناث	رسمي	خاص	شيعي	سني	درزي	مسيحي
1	نعم	35	36.2	35	36.2	40	37.5	40	25
	كلا	65	63.8	65	63.8	60	62.5	60	75

2	نعم	60	75	63.8	71.2	90	67.5	60	52.5
	كلا	40	25	36.2	28.8	10	32.5	40	47.5

لم تبيّن المعالجة الإحصائية فروقات ذات دلالة لجهة اتجاهات المتعلّمين نحو اعتقاد المتعلّمين بإمكانية تطبيق مضمون المادّة مع الواقع المعيش على اختلاف متغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ والدّين أو الطّائفة، وأتت النتائج المبيّنة في الجدول لتؤكّد الأمر أكثر وانّما لتبيّن أن النسب الأعلى من الذكور (65%) والإناث(63.8%) والرسمي(65%) والخاص(63.8%) والدّين أو الطّائفة(شيعي 60%، سني 62.5، درزي 60%، مسيحي 75%) تنفي هذه الإمكانية. أمّا النسبة الأعلى من المتعامّين والإناث (75%) أكثر من الذكور(60%) والخاص(71.2%) أكثر من الرسمي(63.8%) فيؤكّدون أن المادّة عدّلت إيجابيًا في اتجاهاتهم نحو الموضوعات والقضايا المطروحة فيها على الرّغم من أن النسب الأدنى من النوع الاجتماعيّين والقطاعين التي نفت هذا الأمر لا يُستهان بها. وهذه النتائج التي حصلنا عليها تتعارض مع فرضيتنا لجهة متغيّري النوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ لكنها تتلاقى معها لجهة متغير الدّين أو الطّائفة في تباين واضح يحمّل الشيعة(90%) من المتعلّمين نظرة إيجابية حول قدرة المادة على تعديل اتجاهاتهم إيجابيًا نحو القضايا والموضوعات المطروحة في المادّة مقارنة بالدروز (52.5%) فالسنّة(60%) ثم المسيحيين(52.5%) بما يبيّن أن المادّة وتأثيرها مرهون بالتبدّلات على الساحة السّياسيّة العامّة في البلد وقدرات الأطراف السياسيين الذين ينتمي اليهم المتعلّمون.

جدول رقم (7) النتائج الإحصائية العلاقة مع الوطن من خلال المشاركة في الشأن العام ومؤسسات المجتمع المدني وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع والدّين أو الطّائفة

		النوع الاجتماعيّ		القطاع		الدّين والطّائفة			
		ذكور	اناث	رسمي	خاص	شيعي	سني	درزي	مسيحي
3	حق	34.2	43	32.9	44.3	27.5	38.5	56.4	32.5
	واجب	7.6	6.3	8.9	5.1	7.5	10.3	2.6	7.5
	حق وواجب	58.2	50.6	58.2	50.6	65	51.3	41	60
4	نعم	18.8	15	21.2	12.5	30	10	7.5	20
	كلا	81.2	85	78.8	87.5	70	90	92.5	80
5	نعم	43.8	38.8	36.2	46.2	47.5	37.5	35	45
	كلا	56.2	61.2	63.8	53.8	52.5	62.5	65	55

لا تبيّن النسب المعروضة في الجدول فروقات لافتة بين النوع الاجتماعيّين بما يتلاقى مع نتائج المعالجة الإحصائية لجهة غياب الدلالة الإحصائية في النظر الى الانتخابات، لكن ما يلفت الانتباه الثّقافة المدنيّة ونواتج التّربيّة الوطنيّة التي جعلت نصف المتعلّمين لا ينظرون الى الانتخاب كحق

لهم يمارسونه وواجب عليهم تجاه وطنهم لإيصال من يستحقّ لبناء وطنهم واعماره. ولا تتغيّر النتائج بحسب القطاع التي بيّنت المعالجة الإحصائية غياب دلالته في الإجابة مع فارق بسيط يجعل متعلّمي القطاع الرسمي(58.2 %) أكثر وعيًا من اقطاع الخاص غير المجاني(50.6 %). ولا نجد للنسب غير العالية مع تدرّج حجمها لجهة اختلاف الدّين أو الطّائفة الذي تؤكّد غياب دلالته نتائج المعالجة الإحصائية حاجة للتبرير حتى بين الشيعة الذين يسجّلون النسبة الأعلى (65 %) في نظرتهم الى الانتخاب كحق وواجب والدروز الذين يسجّلون النسبة الأدنى في هذا الإطار(41 %).

لا نقع على تباين بين النسب المسجّلة للذكور والإناث في الانتساب الى احدى الجمعيات الأهلية على خلاف النوع الاجتماعيّ ما يتلاقى مع نتائج المعالجة الإحصائية لكننا نكتشف ضعف مستوى العلاقة مع الوطن لجهة أمام النسب المتدنيّة للمتعلّمين المنتسبين الى الجمعيات الأهلية(18.8% ذكور، 15% إناث)، وإذا تجاوزنا التباين الطفيف بين القطاعين وضعف مستوى الانتساب الى الجمعيات(21.% رسمي، 12.5خاص) فإننا نستغرب التباين الذي تؤكّد المعالجة الإحصائية دلالته في النسب المسجّلة وفقًا للطائفة أو الدّين حيث نجد الشيعة(30 %) والمسيحيين(20 %) أكثر انخراطًا في الجمعيات الأهلية مقارنة بالسنّة(10 %) والدروز (7.5 %) ما يبيّن وعيًا مدنيًا متدنيًا لكنّه معقول بمجموعه على مستوى الوطن كان بالإمكان أن يسهم تطورًا وانفتاحًا لو لم نعيش في لبنان فرزًا جيوسياسيًا متأثرًا بالدّين أو الطّائفة. كما أن ما لا يمكن تجاوزه حجم نسب نفي المشاركة في الجمعيّات الأهلّية على خلاف متغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ والدّين أو الطّائفة بما يبيّن أنّ الواقع للتربية الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة ليس بخير والتعديلات الخجولة أو غير الملحوظة تجعل الحاجة ضرورية لإعادة النظر في المادّة ونواتجها لأن الحلّ المؤمل ليس منهجًا جديدًا بل قراءة وتحليلًا للظروف والإجراءات التي من شأنها أن تقف حائلًا دون هذه التّربيّة والتّنشئة لجهة العلاقة مع الوطن.

ترتفع النسب للرغبة مستقبلًا في الانتساب الى احد الأحزاب في لبنان. وتحافظ هذه النسب على الفوارق ذاتها تقريبًا بين متغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ والدّين أو الطّائفة إضافة الى غياب دلالة هذه الفوارق بحسب ما أكّدت عليه نتائج العالجة الإحصائية. لكن النسب المسجّلة لا تصل الى نصف عدد المستجوبين في أعلاها الذي يقارب النصف وقد سُجّل عند الذكور(43.8 %) الذين يفيدون بطبيعة الحال من الموروثات الثقافية والاجتماعيّة في المجتمع اللبنانيّ اكثر من الاناث(38.8%) في مجال العمل الحزبي، والقطاع الخاص غير المجاني(46.2 %) الذي تدخل صفوفه فئة متوسطة مستوى العيش فتطمح أكثر للارتقاء الذي قد يوفّره الانتساب الى الأحزاب في لبنان مقارنة بالقطاع الرسمي(36.2 %)، والشيعة(47.5 %) الذين يعيشون نتاج حياة سياسية أفضل من حقبات سابقة، والمسيحيون(45 %) الذين يناضلون للحفاظ على نمط الحياة السّياسيّة السابقة أو ربّما هي ثقافة نشأوا عليها مقابل طموحات يخفت وهجها عند السنّة(37.5%) والدروز (35 %) تؤثّر فيها الأجواء السائدة على الساحة المحليّة والمتاح لهم متابعة آنيّة لكل الوقائع والمعطيات والتداعيات.

جدول رقم(8) العلاقة مع الوطن والعالم من خلال واجبات وخدمات وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع والدّين أو الطّائفة

		النوع الاجتماعيّ		القطاع التّعليميّ		الدّين أو الطّائفة			
		ذكور	إناث	رسمي	خاص	شيعي	سني	درزي	مسيحي
6	طاعة القانون	76.9	77.2	80.5	73.8	86.8	87.5	72.5	61.5
	دفع الضرائب	53.8	36.7	50	40.3	47.4	57.5	42.5	33.3
	خدمة العلم	52.6	50.6	57.5	45.5	42.1	57.5	50	56.4
7	نعم	38.5	46.2	48.7	36.2	47.5	47.5	38.5	35.9
	كلا	61.5	53.8	51.3	63.8	52.5	52.5	61.5	64.1
8	احمي محيطي	35	36.2	60.8	42.5	57.5	42.5	50	56.4
	احمي العالم	65	63.8	39.2	57.5	42.5	57.5	50	43.6

إذا نظرنا الى النسب المسجّلة للواجبات التي يرى متعلّمو الثانوي الأول بأدائها مساهمة في بناء الوطن نجد أن الأعلى منها لطاعة القانون حيث لا نلحظ تمايزًا بين النوع الاجتماعيّين (76.9 % ذكور، 77.2 % إناث) أو فروقًا بارزة بين القطاعين(80.5 % رسمي، 73.8 % خاص)، أو حتى في فوارق النسب التي يسجلها السنّة(87.5%) فالشيعة(87.5%) ثم الدروز (72.5 %) والمسيحيون (61.5 %) إذا أخذنا بالاعتبار تدرّج النسب ونتائج المعالجة الإحصائية التي تؤكّد غيابها، وهذا التباين غير الدّال يأتي أيضًا في الإجابة عن خيار دفع الضرائب وانّما بنسب أقل وبفارق واضح عن خيار طاعة القانون، ولا يختلف الأمر لجهة التباين في نسب الإجابات عن خيار خدمة العلم وفقًا لمتغير النوع الاجتماعيّ وانّما يظهر الاختلاف وفقًا لمتغير القطاع التّعليميّ حيث نجد متعلّمي القطاع الخاص(45.5 %) أدنى نسبة في اعتبار خدمة العلم مساهمة في بناء الوطن مقارنة بالرسمي (57.5 %)، ويبرز تباين آخر يسجّله الشيعة(42.1 %) لاعتبار خدمة العلم مساهمة في بناء الوطن مقارنة بالدّين الآخر أو الطوائف الأخرى(57.55 سنّة، 50 % درزي، 56.4 %) ما قد يعود للتجاذبات التي تشهدها الساحة السّياسيّة لجهة موضوع ما يسمى ثلاثيّة المقاومة والجيش والشعب والحوارات التي ينطلق كلّ من هذه الأقطاب نحوها. وسجّلت طاعة القانون كواجب النسبة الأعلى ربّما لأنه يحتوي العديد من الواجبات بما فيها دفع الضرائب وخدمة العلم اللذين حظيا بنسب أدنى من طاعة القانون بحيث اعتبر بعض المستجوبين أن الإجابة عن طاعة القانون شملت الواجبين الآخرين أو ربّما لتدنّي الثّقافة الضريبية أو تهميش أهمية واجب خدمة العلم. وهذا الواقع يبيّن ضعفًا في الثّقافة المدنيّة لطاعة القوانين التي لم تتخط في سقفها الأعلى(87.5 %)، ودفع الضرائب (57.5 %)،

وخدمة العلم (57.5 %).

وبالنظر الى النسب المسجّلة للسؤال رقم(6) التي تنفي المعالجة الإحصائية فوارق دالّة في الإجابات عنه وفقًا للمتغيّرات الثلاثة تبرز تلك التي تتّجه نحو نفي مقابلة مستوى تأمين الدولة لكلّ من الخدمات بالمستوى ذاته من واجبات المستهدفين وأدائهم في المحافظة على التراث الوطني هى ادنى من تاكيدها. وإذا قارنّا بين النوع الاجتماعيّين نلجظ الفوارق في النسب لجهة التأكيد لكن نتائج المعالجة الإحصائية تنفي دلالتها(38.5% ذكور، 46.2%)، ونجد أيضًا أن القطاع الرسمي(48.7%) يخرّج في صفوفه متعلّمين أعلى درجة في المواطنية من القطاع الخاص(36.2%) ما يبرّر ربّما ما اقترحه العميد السابق لكلية العلوم في مقابلة معه(2015) من دعم للقطاع الرسمي باعتبار مصنعًا للمواطنية. كما أن النسب المبيّنة(57.5% شيعة، 42.5% سنّة، 50% دروز، 46.5% مسيحيين) التي تؤكّد مقابلتها مستوى تأمين الدولة لكلّ من الخدمات بالمستوى ذاته من واجبات المستهدفين وأدائهم في المحافظة على التراث الوطني غير متباينة بشكل لافت أو دالّ لكنها ليست بالمستوى المأمول لتربية وطنية وتنشئة مدنية تُسهم في بناء الوطن وتقدّمه وازدهاره على يد أجيال المستقبل.

وإذا تابعنا الإجابات في الجدول أعلاه على السؤال رقم (8) نلاحظ أن لا فوارق بين النوع الاجتماعيّين وانّما يبدو أنّ الثلثين تقريبًا من النوع الاجتماعيّين (65 % ذكور، 63.8 % إناث) يولون الاهتمام بالعالم على المحيط ما يسجّل انفتاحًا خصوصًا وان المحلّة جزء من العالم في حين نجد أكثر من الثلث بقليل35 % ذكور، 36.25 إناث) يولون الأهمية للمحلة ربّما لأنهم يرون انها حلقة من الحلقات الأولى التي نبدأ بها لتنضمّ الى سلسلة حلقات أخرى تصل الى الوطن و... فالعالم. أمّا الفارق الأبرز الذي أكّدت وجوده فوارق ذات دلالة في نتائجه فيسجّله متعلّمو القطاع الرسمي (60.8 %) الذين يولون الاهتمام بالمحيط على التعاون لحماية العالم مقارنة بالخاص غير المجاني(42.5 %) الذين يتّجهون بالنسب الأعلى من المستجوبين (57.5%) نحو خيار رؤية أنفسهم جزءًا من عالم يتمّ التعاون مع أفراده على حمايته مقابل إيثارهم العمل على حماية المحيط ما يبيّن أن العلاقة مع الوطن أفضل حالًا لمتعلّمي القطاع الرسمي مقارنة بالخاص. وإذا تابعنا الإجابة وفقًا لمتغيّر الدّين او الطّائفة نرى أن ثمّة توزّع يقترب من المناصفة بين من اختار حماية محيطه على إيثار العمل على حماية العالم لكن الانفتاح يبدو أعلى في نسبه غير الدالّة عند السنّة في إيثار حماية العالم(57.5 %) على حماية المحيط(42.5 %) ربّما نتيجة شعور بالغبن ولّد ضعفًا في إحساس بالانتماء أكثر للمحيط.

يبدو أن علاقة المتعلّمين بالوطن لا تتأثّر بشكل لافت باختلاف النوع الاجتماعيّ، لكن القطاع الرسمي يوفّر تربية مواطنية ترفع من مستوى العلاقة الإيجابية مع الوطن مقارنة بالقطاع الخاص غير المجاني. ويبقى لمتغيّر الدّين او الطّائفة تأثير على الإجابات يتلاقى مع الحيثيات والوقائع التي يعيشها أبناء الدّين أو والطّائفة في «وطن واحد أرضًا وشعبًا ومؤسسات» كما نصّ الدستور اللبنانيّ.

2-2- الثانوي الثاني

اقتصرت الكفايات في الثانوي الثاني على كفايات مرتبطة بالتربيّة على العلاقة مع الأشقاء العرب ودول العالم أجمع.

جدول رقم(9) النتائج الإحصائية لاتجاهات المتعلّمين نحو المادّة في الثانوي الثاني وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع والدّين أو الطّائفة

		النوع الاجتماعيّ		القطاع		الدّين أو الطّائفة			
		ذكور	إناث	رسمي	خاص	شيعي	سني	درزي	مسيحي
1	نعم	48.8	45	52.5	41.2	45	57.5	52.5	32.5
	كلا	51.2	55	47.5	58.8	55	42.5	47.5	67.5
2	نعم	57	56.2	58.2	55	51.3	55	57.5	62.5
	كلا	43	43.8	41.8	45	48.7	45	42.5	37.5

لم تبيّن المعالجة الإحصائية فوارق ذات دلالة إحصائية في اتّهات المتعلّمين نحو المادّة وفقًا لمتغير النوع الاجتماعيّ. ويبدو بالنظر الى النسب المبيّنة في الجدول رقم(9) أنّ أكثر من نصف المستجوبين من النوع الاجتماعيّين(51.2 % ذكور، 55 %) لا يعتقدون بإمكانية أن يتلاقى مضمون أفكار المادّة مع الواقع المعيش، والقطاع الرسمي أكثر إيجابية (52.5 %) مقارنة بالخاص(41.2 %)، ويبدو أن السنّة(57.5 %) والدروز (52.5 %) أكثر اعتقاداً من الشيعة(45 %) والمسيحيين الذين يسجلون نسبة متدنية(32.5%) للاتجاه الإيجابي بأن يتلاقى مضمون المادّة مع الواقع. واللافت في النتائج بشكل عام أن الاتجاه نحو المادّة وإمكانية أن تتلاقى مع الواقع المعيش ليس إيجابيًا. أما لجهة إذا ما كانت المادّة قد عدّلت إيجابيًا في اتجاهاتهم نحو الموضوعات والقضايا المطروحة في المادة فلا نجد فوارق بين النوع الاجتماعيّين لكن الاتجاه ليس إيجابيًا بالمستوى المأمول من المادّة والحاجة اليها في رسم علاقة جيدة وإيجابية من خلال مادّة « التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة» (57 % ذكور، 56.2 % إناث)، وما قلنا به لجهة النتائج وفقًا لمتغير القطاع التّعليميّ(58.2 % رسمي، 55 %خاص). وعلى الرّغم من غياب فروقات ذات دلالة وفقًا لمتغيّر الدّين أو الطّائفة نلاحظ أن المسيحيين(62.5 %) أكثر إيجابية في اعتبار أن المادّة عدّلت إيجابيًا في اتجاهاتهم نحو الموضوعات والقضايا المطروحة فيها مقارنة بالشيعة(51.3 %) والسنة(55 %) والدروز (57.5 %)، فهل كان الوضع بهذا السوء عند المسيحيين؟ وهل نجحت بالفعل المادّة معهم أكثر من المسلمين بطوائفهم الثلاث؟ وهل تكفينا هذه النسبة من الإيجابية في تعديل المواقف نحو العلاقة مع الأشقاء العرب ودول العالم؟

جدول رقم(10) العلاقة مع الدول العربية وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع والدّين أو الطّائفة في الصف الثانوي الثاني

رقم السؤال		النوع الاجتماعيّ		القطاع		الدّين والطّائفة			
		ذكور	إناث	رسمي	خاص	شيعي	سني	درزي	مسيحي
3	نعم	77.2	87.5	81	83.8	74.4	90	92.5	72.5
	كلا	22.8	12.5	19	16.2	25.6	10	7.5	27.5
4	نعم	71.2	82.5	79.2	68.8	52.5	82.5	92.5	77.5
	كلا	28.8	17.5	20.8	31.2	47.5	17.5	7.5	22.5
5	نعم	30.2	41.2	38.8	28.8	20	40	42.5	32.5
	كلا	69.8	58.8	61.2	71.2	80	60	57.5	67.5

يبدو أن الإناث (87.5 %) أكثر إيجابية في النظر الى ضرورة وفائدة للبنان من التضامن العربي بفارق ذات دلالة إحصائية تبيّن أن الإناث أكثر واقعية في نظرتهم الى الحاجة للتضامن مع دول مجاورة شقيقة في ظل عصر الكيانات والقوى الكبرى مقارنة بالذكور (77.2 %) ربّما بسبب ما يطرحه محتوى المنهج الذي يلتزمن بمراجعته أكثر من الذكور أو ربّما لقراءتهن للواقع بعيدًا عن تجاذبات السياسة والانتماءات الضيّقة التي تفرضها الاصطفافات الداخلية التي يعايشها الذكور بحكم التّربيّة الأسرية المتأثرة بالموروثات الثقافية والاجتماعيّة المانحة للذكور حظوظًا أكبر من حرية الرأي والتعبير والممارسة السّياسيّة المنتقصة من حقوق مشاركة المرأة اللبنانيّة في الشأن السياسي(بدران، 2017 و اشتي، 2015 و الحسيني، 2017) . أمّا متغيّر القطاع التّعليميّ فلا يبدو له أي تأثير في إجابات المتعلّمين في الصف الثانوي الثاني(81 % رسمي، 83.3 % خاص). وعلى الرغم من غياب الدلالة الإحصائيّة بشكل عام في الاتجاهات نحو المادة فإنه من الواضح، وبشكل جلي، أن المادّة تتأثّر وبفروقات ذات دلالة إحصائية بمتغير الدّين أو الطّائفة في اتّجاه المتعلّمين نحو الأشقاء العرب من السنّة(90 %) والدروز(92.5 %) مقارنة بالشيعة (74.4 %) والمسيحيين (72.5 %) ما يبيّن بوضوح تأثير الانتماء الدّيني أو الطائفي على اكتساب كفايات المادّة أو على ما ينصّ عليه الدستور من أن « لبنان عربي الهوية والانتماء» لا بل هو ما زال يقبع عند عتبة الميثاق الوطني الذي يعتبر لبنان ذو وجه عربي ويترك لكلّ من مكوّناته اختيار الوجه الآخر.

لا يرى الذكور (71.2 %) بنسبة أعلى، وإنّما بفروقات غير دالّة، مقارنة الإناث (82.5 %) أن التعاون العربي أداة حماية للدّول العربية ومنها لبنان ربّما لأن الذكور، كما سبق وذكرنا، أكثر اتّصالًا بما يجري على الساحة المحليّة من انقسامات بين اللبنانيّين نحو العلاقة مع الاشقاء العرب في حين أن الإناث أكثر التصاقًا بما يمليه الكتاب من أفكار. أمّا لجهة القطاع التّعليميّ فنجد أن متعلّمي القطاع الرسمي(79.2 %) ، بفارق غير دالّ، أكثر إيجابية من القطاع الخاص(68.8 %) الذي ربّما يضعف فيه الاهتمام بالمادّة على حساب مواد أخرى أو الاهتمام بها ليس لغرض إكساب المتعلّمين كفاياتها وانّما لتحصيل علامات في صفوف الشهادات تزيد من معدّل العلامات في الشهادتين

المتوسطة والثّانويّة الرسمية. ويحمل متغيّر الدّين أو الطّائفة فروقات ذات دلالة إحصائية تبيّنها النسب التي نجدها تتدنّى في اعتقاد المتعلّمين السنّة (82.5 %) أن التعاون العربي أداة حماية للدول العربية ومنها لبنان ربّما لشعور من الخذلان يعيشونه على الساحة الوطنيّة وربّما نتيجة اعتقادهم بمد يد العون العربية لهم في المقام الأول بما قد يغيّر معادلات تأتي لصالحهم مقارنة بالدروز (92.5 %)الذين يسجّلون النسبة العليا ذاتها في نظرتهم للعلاقة مع الأشقاء العرب، وترتفع قليلًا نسبة المسيحيين الذين يرون ان التعاون العربي اداة حماية للبنان(77.5 %)، وتنخفض بشكل واضح النسبة التي يسجلها الشيعة(52.5 %) في هذا الإطار على نحو غير مستغرب البتّة للمتابع للوقائع والاصطفافات على السّاحة المحليّة من قراءة لموضوع المقاومة أو التماهي مع الأطراف الخارجيّة الدّاعمة التي أسعف الحظّ السنّة والدّروز فيها أنّها عربيّة وتتلاقى مع ما نصّ عليه الدستور اللبنانيّ.

وإذا تابعنا السؤال رقم (5) في الجدول رقم(10) نجد تباينًا وفروقات لكنها لا تحمل دلالة إحصائية وفقًا للمتغيرات الثلاثة(النوع الاجتماعيّ، القطاع التّعليميّ، والدّين او الطّائفة) مع تدنّي واضح في النسب، مقارنة مع نسب الإجابة عن السؤالين السابقين، لجهة رؤية المتعلّمين مستقبلًا مشتركًا للطموحات العربية حيث وصلت في أعلاها ضمن المتغيرات الثلاثة للدروز (42.5 %) و (20 %) في أدناها للشيعة. هذه النتائج، على الرّغم من غياب دلالتها الإحصائية، تبيّن فروقات وتباينًا بين المتعلّمين أكثر ما يبرز وفقًا لمتغيّر الدّين أو الطّائفة الذي ينقل تأثير الخارج من الصف بكل مؤثّراته وتداعياته الى داخل الصف، وتبيّن أن الأمل بمستقبل مشرق للطموحات العربية يتضاءل بنظر المتعلّمين من كافة الانتماءات الدّينيّة والطائفيّة ما يحتاج من لبنان بتربيته الوطنيّة وتنشئته المدنيّة أن يتنبّه للعمل على تعديل قراءة المتعلّمين للعلاقة مع الدول العربيّة في ظل الكيانات الكبيرة التي يحتاج فيها لبنان لرفع مستوى الانتماء العربي وبلورة الهوية العربية ويتطلّب من الدول العربية أن تعيد الالتفات بجدية لتدعيم أواصر العلاقة بين هذه الدول خصوصًا وان ليس بوسع أيًّا من الدول العربية بطاقاته المادية الهائلة أو السكانية الكثيفة أو الجغرافية الواسعة أن تشكّل قوة على الساحة العالمية إذا لم تشكّل مع غيرها كتلة ذات وزن يسمح لها بالتواجد الفعلي والوجود الفعّال.

جدول رقم(11) العلاقة مع دول العالم وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع والدّين أو الطّائفة في الصف الثانوي الثاني

	الاتجاه نحو العلاقة مع دول العالم	النوع الاجتماعيّ		القطاع		الدّين والمذهب			
رقم السؤال		ذكور	اناث	رسمي	خاص	شيعي	سني	درزي	مسيحي
6	نعم	57.7	55.7	58.2	55.1	50	69.2	46.2	61.5
	كلا	42.3	44.3	41.8	44.9	50	30.8	53.8	38.5
7	نعم	72.1	82.6	75	75.9	70	71.8	75	85
	كلا	27.9	17.4	25	24.1	30	28.2	25	15
8	نعم	55.8	72.4	61.8	66.2	59	69.2	65.8	62.5
	كلا	44.2	27.6	38.2	33.8	41	30.8	34.2	37.5

تكاد تتوزّع النسب وتتقارب من دون فوارق ذات دلالة إحصائية بين المتعلّمين من النوع الاجتماعيّين(57.7 %ذكور، 55.7 %) الذين يؤكّدون أن لبنان حقّق دعمًا ومكتسبات من انضمامه الى هيئة الأمم المتّحدة ما يبيّن أيضًا شبه توازي بين الإيجاب والنفي. ونقرأ الوضع ذاته وفقًا لمتغير القطاع التّعليميّ مع إيجابية أكثر بقليل للقطاع الرسمي(58.2 %) مقارنة بالخاص(55.1 %). وتدلّ النسب المبيّنة في الجدول رقم(11) أعلاه التي لا تحمل دلالة إحصائية على انفتاح نحو دول العالم والإقرار بتحقيق الدعم للبنان من انضمامه الى هيئة الأمم المتحدة لدى السّنّة(69.2 %) ربّما لحالة من عدم الرضى وصل اليها أبناء هذه الطّائفة ورغبة في الهجرة من الوطن أكثر من غيرهم، ثم لدى المسيحيين(61.5 %) على نحو غير مستغرب لهذه النسبة وللفارق الذي سجّلته ونسبة السنّة مقارنة بالشيعة(50 %) والدروز (46.2 %) بما لا يتناقض مع ما سبق من نتائج على صفحات هذه المقالة أو الحيثيات التي يعيش في ظلّها اللبنانيّون من انقسامات سياسيّة جعلت من الدّين أو الطّائفة مؤثّرًا أساسيًا فيها.

تسجّل الإجابات بتأكيد ضروة وفائدة للبنان من التعاون الدولي النسب العليا وفقًا لمتغيرات البحث الثلاثة(النوع الاجتماعيّ، القطاع التّعليميّ، الدّين أو الطّائفة) لكن الفروقات ذات الدلالة الإحصائية ظهرت باختلاف النوع الاجتماعيّ(72.1 % ذكور، 82.6 % إناث) حيث تتلاقى النتائج في قراءة الإناث لعلاقات لبنان مع دول العالم مع قراءتهن لعلاقته مع الدول العربية الشقيقة ولا يختلف الذكور في قراءتهم لتعاون لبنان وفائدته من تعاونه مع دول العلم عن تعاونه مع الدول العربية الشقيقة. أما النسب المسجلّة بحسب القطاع التّعليميّ(75% رسمي، 75.9 % خاص) فتتقارب الى حدّ بعيد ، إن لم نقل تتساوى، ما يبيّن غيابًا لفروقات في النسب للمتعلّمين في القطاعين أو نحو علاقتهم مع الدول العربية الشقيقة ودول العالم. وتغيب الفوراق ذات الدلالة الإحصائية عن إجابات المتعلمين وفقًا لمتغيّر الدّين أو الطّائفة لكن ارتفاع نسبة المسيحيين(85 %) منهم ممّن يرون ضروة وفائدة للبنان في تعاونه مع دول العالم يتلاقى مع انفتاح أبناء هذه الطّائفة على دول العالم أكثر من الدول العربية

الشقيقة ينبع من تاريخهم ومرجعياتهم الدّينية التي تتخطّى الدول العربية الشقيقة على نقيض السنّة (71.8 %) والدروز(75 %) الذين تنخفض لديهم النسبة لضروة التعاون وفائدته مع دول العالم مقارنة بتلك المسجّلة للدول العربية الشقيقة، وتبقى النظرة لضرورة وفائدة العلاقة مع دول العالم متقاربة مع الدول العربية الشقيقة.

كما تسجّل نتائج الإجابة بالنسب العليا تأكيد المتعلّمين لعب قوات الطارئ الدولية دورها في حفظ السلام في لبنان مع غياب فروقات ذات دلالة إحصائية، وما يظهر من تباين وفروقات بين المتعلّمين باختلاف متغيّرات البحث لا يخرج في إطاره وتبريره عن الفروقات المسجّلة في الإجابة عن الأسئلة التي ترتبط بالعلاقة مع الدول العربية الشقيقة ودول العالم والمتأثّرة بخصوصية الواقع الاجتماعيّ والإقتصادي والسياسي والطائفي للبنان.

2-3- الثانوي الثالث

جدول رقم(12) النتائج الإحصائية لاتجاهات المتعلّمين نحو المادّة في الثانوي الثالث وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع والدّين أو الطّائفة

الاتجاه نحو العلاقة مع دول العالم.		النوع الاجتماعيّ		القطاع		الدّين والمذهب			
رقم السؤال		ذكور	اناث	رسمي	خاص	شيعي	سني	درزي	مسيحي
1	نعم	47.5	46.2	45.6	48.1	45	38.5	55	48.7
	كلا	52.5	53.8	54.4	51.9	55	61.5	45	51.3
2	نعم	43.8	55	47.5	51.2	50	35	60	52.5
	كلا	56.2	45	52.5	48.8	50	65	40	47.5

إذا تأمّلنا النسب المبيّنة في الجدول نجد ان الفروقات غائبة لجهة متغيّري النوع الاجتماعيّ والقطاع التّعليميّ وشبه غائبة وفقًا لمتغير الدّين والطّائفة بما يتلاقى مع نتائج المعالجة الإحصائية ويتناقض مع فرضيتنا. وما يلفت الانتباه أن نفي الاعتقاد بإمكانية أن يتلاقى مضمون أفكار التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة مع الواقع المعيش أقلّ من تأكيدها في النسب جميعها وبشكل بارز عند السنّة (نعم 38.5 %، كلا 61.5 %) ما خلا تلك المسجّلة عند الدروز (نعم55 %، كلا 45 %). وتتلاقى هذه النتيجة مع الإجابة عن السؤال المرتبط باتّجاهات المتعلّمين في الصف الثانوي الثالث حول إذا عدّلت مادّة « التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة» إيجابيًا في اتجاهاتهم نحو الموضوعات والقضايا المطروحة فيها حيث نجد النسب بمجملها تبيّن النفي أكثر من التأكيد بالتعديل الإيجابي ما خلا الفوارق غير الدّالة التي تؤكّد التعديل الإيجابي في الاتجاهات لدى الإناث(نعم55 %، 45 كلا) والدروز (نعم60 %، 40 %) والمسيحيين(نعم 52.5 %، كلا 47.5 %) والتساوي في نسب التأكيد والنفي لدى

الشيعة(نعم50 %، 50 %). هكذا تدحض المعالجة الإحصائية والنسب المبيّنة صحّة فرضيتنا بالتمايز في الإجابات وفقًا للمتغيرات، وتبيّن أن النسبة الأعلى من المتعلّمين لا تجد المادّة تتلاقى مع الواقع ما يتلاقى مع نتائج دراسة أبو رجيلي وخوري(2015) ولم تعدّل اتجاهاتهم إيجابيًا نحو المادّة بالمستوى الذي يحتاجه بناء الوطن من جميع أبنائه وليس أقلّ من نصفهم إذا اعتبرنا حجم لنسب التي سُجّلت للتأكيد مقابل النفي. وهذا الواقع يحتاج من الجهّات المعنية بالتربيّة والتعليم أن تشحذ الهمم لرفع مستوى فائدة هذه المادّة الى ما طُمح اليه بحسب الدستور وغايات والمادّة وأهدافها العامّة بما يسمح بتبنّي مقاربة تنطلق من الواقع الذي يحمل الثغرات والتجاوزات لتقوّم بالاستناد الى الوضعيات السليمة التي تتلاقى مع ما هو مطروح في الكتب، وتتطلّب من المعلّمين أن يتحلّوا بالموضوعية في طروحاتهم، ومن المتعلّمين استثمار ما اكتسبوه من تفكير تحليلي وناقد.

جدول رقم(13)العلاقة مع الوطن من خلال العيش في الوطن أو الهجرة منه والاحتفاظ بالنوع الاجتماعيّة أو التخلّي عنها وخدمة العلم والمشاركة في التطوّع والانتساب أو التخطيط للانتساب لأحد هيئات الخدمة الانسانية وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعيّ والقطاع والدّين أو الطّائفة

		النوع الاجتماعيّ		القطاع		الدّين والمذهب			
رقم السؤال		ذكور	اناث	رسمي	خاص	شيعي	سني	درزي	مسيحي
3	نعم	37.5	50.6	45	43	35	40	50	51.3
	كلا	62.5	49.4	55	57	65	60	50	48.7
4	البقاء في الوطن	53.8	63.6	63.3	53.8	55.3	45	67.5	66.7
	الهجرة الى الخارج	46.2	36.4	36.7	46.2	44.7	55	32.5	33.3
	الاحتفاظ بجنسيتي اللبنانيّة	54.4	60.3	54.5	60	72.5	44.7	52.5	59
	تخلّي عن جنسيتي للحصول على جنسية من بلد صناعي ومتقدّم	41.8	34.6	42.9	33.8	25	52.6	37.5	38.5
	الإثنين معًا	3.8	5.1	2.6	6.2	2.5	2.6	10	2.6
5	**نعم**	48.1	62	55	55.1	55	67.5	55	42.1
	كلا	51.9	38	45	44.9	45	32.5	45	57.9

6	نعم	56.4	55	60.8	50.6	66.7	57.5	46.2	52.5
	كلا	43.6	45	39.2	49.4	33.3	42.5	53.8	47.5
7	نعم	36.7	51.2	43	45	37.5	45	35.9	57.5
	كلا	63.3	48.8	57	55	62.5	55	64.1	42.5

بيّنت المعاجة الإحصائية غياب الدلالة الإحصائية وفقًا للمتغيرات الثلاثة في إجابة المتعلّمين في الصف الثانوي الثالث عن السؤال المرتبط بممارسة المتعلّمين دورهم في الرقابة والشراكة كقوة ضاغطة لحماية الاعتداءات على البيئة. وإذا تمعنّا في النسب المسجّلة نجد أن الإناث (50.6 % نعم، 49.4 % كلا) أكثر التزامًا بدورهن وعلاقتهن مع الوطن مقارنة بالذكور(نعم 37.5 %، كلا 62.5 %). ولا يمارس المتعلّمون بنسبهم العليا في القطاعين(55 رسمي، 57 خاص غير مجاني) هذا الدور بما يضعف من مستوى العلاقة مع الوطن التي يُفترض أن يغذّيها التعليم في المدارس وينهض بها. وبالنظر الى النسب المبيّنة للإجابات وفقًا لمتغيّر الدّين أو الطّائفة تتأكّد نتائج المعالجة الإحصائية لجهة غياب فروقات دالّة لكنها تثير الانتباه لجهة الفوارق بين الشيعة(35 %) والسنّة(40 %) مقابل الدروز(50 %) والمسيحيين(51.3 %) ما قد يعكس البيئة وينعكس عليها في معظم المناطق التي تسكنها الغالبية من أبناء هذه الطوائف.

كما بيّنت المعالجة الإحصائية غياب الفروقات ذات الدلالة الإحصائية وفقًا للمتغيّرات الثلاثة في الإجابة عن السؤالين المرتبطين بالعلاقة مع الوطن لجهة البقاء في الوطن أو السفر الى الخارج والمفاضلة بين الاحتفاظ بالنوع الاجتماعيّة اللبنانيّة أو الحصول على جنسية بلد صناعي أو اختيار الاثنين معًا ما يدحض فرضيتنا في التمايز الدّال بين الإجابات. وقد أبرزت النتائج أن الإناث يرتبطن بعلاقة أفضل مع الوطن مقارنة بالذكور ويؤثرن البقاء في الوطن والاحتفاظ بجنسيته ربّما بسبب التكوين الخلقي الذي يغلب عليه الجانب العاطفي إضافة الى البيئة المجتمعية اللبنانيّة والقيم والعادات والتقاليد التي تحمّل الذكور أعباء ماديّة في بناء المستقبل ما يستدعي السّفر لتأمينه. وإذا تابعنا النتائج وفقًا للقطاع التّعليميّ نجد أن متعلّمي القطاع الرسمي (63.3 % البقاء في الوطن) أكثر رغبة للبقاء في الوطن مقارنة بالخاص غير المجاني(53.8 %) لكنهم أقل إيثارًا للإحتفاظ بالنوع الاجتماعيّة اللبنانيّة(رسمي:54.5 % الاحتفاظ بالنوع الاجتماعيّة اللبنانيّة، 42.9 % تخلّي عن جنسيتي للحصول على جنسية من بلد صناعي ومتقدّم ، 2.6 % الإثنين معًا) مقارنةً بالخاص غير المجاني (60 % الاحتفاظ بالنوع الاجتماعيّة اللبنانيّة، 33.8 % تخلّي عن جنسيتي للحصول على جنسية من بلد صناعي ومتقدّم ، 6.2% الإثنين معًا) ما قد يبيّن أن الوضع الاقتصادي والاجتماعيّ هو السبب المباشر في اختيار الهجرة من الوطن. وعلى الرّغم من غياب الدلالة الإحصائية وفقًا لمتغيّر الدّين والطّائفة فإن إجابات المتعلّمين من السنّة (البقاء في الوطن45 %، الهجرة 55 %، الحصول على جنسية بلد صناعي 52.6 %، الاحتفاظ بالنوع الاجتماعيّة اللبنانيّة44.7%، الحفاظ بالنوع الاجتماعيّة اللبنانيّة والحصول على جنسية بلدأجنبي 2.6 %) قد تُظهر الى السطح مشكلة يعيشها أبناء هذه الطّائفة أكثر مقارنة بأبناء الطوائف الأخرى الذين لا يرتبط الغالبية منهم بعلاقة انتماء قوية بالوطن تقوى عليها المشاكل والأزمات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسّياسيّة.

وتبيّن نسب الإجابات عن السؤال رقم (6) (أنظر: الملحق رقم(3): استمارة الثانوي الثالث) لمتعلّمي الثانوي الثالث ضعف المشاركة أو التخطيط للمشاركة في أعمال تطوّعية لخدمة المجتمع لهذه الشريحة العمرية من الذكور(56.4 %) والإناث(55 %). وإذا تابعنا النسب للإجابات الموزّعة وفقًا لمتغيّري القطاع التّعليميّ (نعم: رسمي 60.8 % ، خاص50.6 %) والدّين والطّائفة لا نجدهما يحملان فوارق ذات دلالة إجصائية بين المستهدفين الذين شاركوا أو يخططون للمشاركة في أعمال تطوّعية تخدم المجتمع(شيعة 66.7 %، سنّة 57.5 %، دروز 46.2 %، مسيحيون52.5 %) . هكذا نجد أن المشاركة أو التخطيط للمشاركة في القيام بأعمال تطوّعية تخدم المجتمع تُبرز ثقافة مدنية وطنية وتربية وجدانية وقيمية للتربية المواطنية غير ناضجة أو مكتملة لدى المتعلّمين من هذه الشريحة العمرية التي تخطّت مرحلة الطفولة والعمر المحدّد لمن يتمّ اعتبارهم أطفالًا بحسب الأمم المتّحدة والذين يُعوّل عليهم بناء وطن المستقبل ليس بشعارات وطنية وانّما بأفعال تخدم المجتمع.

أمّا الإجابة عن الانتساب أو التخطيط للانتساب لأحد مجالات الخدمة (الدفاع المدني أو الصليب الأحمر) للمساهمة في أداء مهمّات فتؤكّد المعالجة الإحصائية غياب فروقات إحصائية دالّة بشأنها. لكنه بالنظر الى النتائج نجد النسب الدنيا من المتعلّمين بحسب متغيّري النوع الاجتماعيّ(36.7 % ذكور، %51.2إناث) والقطاع التّعليميّ(43 % رسمي، 45 %خاص غير مجاني) تعلن الانتساب مقارنة بالعليا التي تنفيه لدى النوع الاجتماعيّين(63.3 % ذكور، 48.8 % إناث) وفي القطاعين (57 % رسمي، 55 % خاص غير مجاني. وإذا تابعنا النتائج وفقًا لمتغيّر الدّين والطّائفة نجد أن النسب الدنيا هي التي تُسجّل للانتساب أو التخطيط له ما خلا تلك المسجّلة لدى المتعلّمين المسيحيين(57.5 %). وإذا حاولنا قراءة هذه النتائج نجدها تتماهى مع نتائج السؤال رقم(6) وما اختلف عنها قليلًا فيعود لمضمون السؤال المرتبط بالتخطيط المستقبلي ونقل صورة افتراضية من المستجوبين وخصوصًا الإناث منهم.

الخاتمة

لا تتكامل حلقات العلاقة في الصف الواحد أو من صفّ لآخر في الصفوف الثلاثة من المرحلة الثّانويّة بل تتأرجح عشوائيًا من العلاقة مع الوطن والعالم في الثانوي الأول الى العلاقة مع الأشقاء العرب ودول العالم في الثانوي الثاني الى العودة للعلاقة مع الوطن في الثانوي الثالث. هذا التأرجح في دوائر العلاقات يحتاج من المعنيين الى إعادة النظر في تصميم المناهج بما يسمح بالتكامل والتتابع الصحيح من جهة ويوفر تدرّجًا للمكتسبات وتعزيزًا لاكتسابها. وإذا أخذنا بالاعتبار أن الهويّة تعبّر عن الفرد بشخصه فإنه لا يمكن أن نتغاضى عن أنها تحتضن في ذاك الشخص ما تربّى عليه وورثه من الآخرين، وأنّ الانتماء يُحمل في جوهره ويشتدّ ليشكّل عناصر الهوية المشتركة. فالانتماء شعور في حين أن الهوية عناصر مادّية تُسبغ بإطار وجداني. من هنا، نلحظ العلاقة التبادلية والتكاملية بين الهوية والانتماء.

ونجد أن نتائج المعالجات الإحصائية تدحض الفرضيات بأغلبها من حيث المتغيرات الثلاثة أو أحدها في الصف الثانوي الأول حين نلحظ غياب التباين في معظمها وحضوره وفقًا لمتغير الدّين أو الطّائفة في تعديل اتجاهات المتعلّمين إيجابيًا نحو المادّة أو الانتساب الى احدى الجمعيات. ويبرز التباين أيضًا وفقًا لمتغير القطاع التّعليميّ في مسألة إيثار حماية المتعلّمين لمحيطهم على اعتبار أنفسهم جزءًا من عالم يتعاونون مع أفراده على حمايته. وتأتي النسب للإجابات المبيّنة في الجداول الإحصائية تبيّن في الثانوي الأول لتبيّن أنّ المادّة وتأثيرها مرهون بالتبدلات على الساحة السّياسيّة

العامّة في البلد وقدرات الأطراف السياسيين الذين ينتمي اليهم المتعلّمون، وأنّ مستوى متوسط من الممارسة المدنيّة لحق الانتخاب والانتساب الى الجمعيات الأهلية والثقافة الضريبية وطاعة القانون والوطنيّة لجهة خدمة العلم، وأن واقع الحياة السّياسيّة يرمي بأثقاله على إجابات المتعلّمين ما يبيّن أنّ الواقع للتربية والتّنشئة المدنيّة والتعديلات الخجولة أو غير الملحوظة تجعل الحاجة ضرورية لإعادة النظر في المادّة ونواتجها لأن الحل المؤمل ليس منهجًا جديدًا بل قراءة وتحليلًا للظروف والإجراءات التي من شأنها أن تقف حائلًا دون هذه التّربيّة والتّنشئة لجهة العلاقة مع الوطن.

وتتمايز النتائج في عدد من الإجابات بما يتلاقى مع فرضيتنا في الصف الثانوي الثاني وفقًا لمتغيري النوع الاجتماعيّ والدّين أو الطّائفة لجهة العلاقة مع الدول العربية والضرورة والفائدة من التضامن معها، ووفقًا لمتغيّر الدّين أو الطّائفة على أن التعاون العربي أداة حماية للبنان ووفقًا لمتغير النوع الاجتماعيّ وتأثيره في تمايز النتائج حول ضرورة وفائدة لبنان من التعاون الدولي. تتلاقى تقريبًا النسب في الثانوي الثاني بين الإيجاب والنفي في اعتبار أن المادة عدّلت إيجابيًا بين الطوائف الاسلامية لترتفع عند المسيحيين(62.5 %) أكثر قليلًا مقارنة بالنسبة الأعلى(57.5 % الدروز) ما يبيّن أن ثمّة جهد مازال بحاجة لبذله من الأطراف جميعًا سواءً من المعلم والمتعلّم والادارة المدرسية والادارة التربوية وأولياء الأمور والمجتمع المحلّي والمعنيين بشؤون الوطن لتصل المادّة الى غاياتها بما يسهم في نهضة البلد وتمتين علاقته بالأشقاء العرب الذين تحتاج العلاقة لإعادة النظر بما يمتن أواصرها معهم وبين بعضهم البعض وانفتاحه على دول العالم.

وتدحض نتائج المعالجة الإحصائية فرضيتنا حيث لا يتبيّن فروقات ذات دلالة إحصائية في الإجابات عن الأسئلة ذات العلاقة بالصف الثانوي الثالث. ونلاحظ أن النسب التي تسجّلها الاجابات للصف الثانوي الثالث لا ترتفع الى مستوى مقبول من الايجابية التي تسهم في تحقيق غايات المادّة ومساهمتها في ترشيد الممارسات للنهوض بالوطن وتحصين ساحته الداخلية وشريان انتمائه العربي وامتداد أفقه في علاقاته الدولية.

هكذا يتبيّن أن» التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة» تحتاج الى بيئة تعليمية وتعلّمية حاضنة تلحظ التأثير الذي تتركه الحياة المجتمعية الاقتصاديّة والسّياسيّة على هضم معارف المادّة والتعديل للسلوكيات والاتجاهات بشكل إيجابي يسمح للمادّة أن تسهم في توحيد رؤيا المتعلّمين جميعهم نحو العلاقة بالوطن والأشقاء العرب ودول العالم. هذه البيئة التّعليميّة والتعلّمية تسعى الى رفع مستوى نواتج المادّة بما يحقّق المؤمل منها تحقيقه فتنطلق من سلبيات الواقع وتقلبها الى إيجابيات من خلال مساءلة وتفكير ناقد للواقع واتجاهات ومواقف مرشّدة للخير العام ومهارات وسلوكيات مصحّحة للممارسات الخاطئة بحيث نقارب موضوعات المادّة بموضوعية وبعيدًا عن الانتماء الطائفي، فمحكّ الموضوعية البدء بنقد الذّات ومحك اللاطائفية والعلمانية البدء بنقد هذا الانتماء.

المصادر المراجع:

أبو جادو، صالح محمد(1998). **سيكولوجية التّنشئة الاجتماعيّة.** الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر.

أسليم، فاروق (1998). الانتماء في الشعر الجاهلي. لا مكان: اتحاد الكتاب العرب.

اشتي، شوكت (2015). **الست نظيرة جنبلاط:** من حدود العائلة الى ربوع الوطن. الطبعة الأولى. بيروت، لبنان: دار النهار.

بدران، منى فريد(3نيسان 2017). « تحقيق المساواة بين الرجل والمرأة في المنطقة العربية في وسط عالم العمل المتغيّر». الاجتماع العربي الثلاثي حول مستقبل العمل. منظمة العمل الدولية.

البكري، فؤاد(2009). « الهوية الثقافية العربية في ظل ثورة الاتصال والإعلام الجديد». في **أبحاث المؤتمر الدولي: الإعلام الجديد، تكنولوجيا جديدة لعالم جديد.** المنامة: جامعة البحرين.

الجمهورية اللبنانيّة – مجلس النواب اللبنانيّ (1926 وتعديلاته 1990). الدستور اللبنانيّ. استُرجع بتاريخ 26تموز 2019 من الموقع الإلكتروني: lb.gov.lp.www.

الجمهورية اللبنانيّة، مجلس النواب. **وثيقة الوفاق الوطني – اتفاق الطائف.** 9 صفحات. استّرجع من الموقع الإلكتروني https://www.un.lebanon.fles < sites <intبتاريخ 26 تموز .2019.

الجمهورية اللبنانيّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء، **مناهج التعليم العام وأهدافها.**

الجمهورية اللبنانيّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء، **مناهج التعليم العام وأهدافها:** تعميم رقم 33/م/97 تاريخ 1 آب 1997، تفاصيل محتوى منهج مادة التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة.

المرسوم 10227 تاريخ 8 أيّار1997، **منهج مادّة التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة**، ص 733-713.

الجمهورية اللبنانيّة،وزارة التّربيّة الوطنيّة والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء(2002). **التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة:** التعليم الثانوي – السنة الأولى. الطبعة الثّانية. بيروت: شركة النشر الثانوي.

الجمهورية اللبنانيّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء(1999). **التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة:** التعليم الثانوي – السنة الثّانية. الطبعة الأولى. بيروت: شركة النشر الثانوي.

الجمهورية اللبنانيّة،وزارة التّربيّة الوطنيّة والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء(2002). **التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة:** التعليم الثانوي – السنة الثّالثة. الطبعة الأولى. بيروت: شركة النشر الثانوي.

الحسيني، ليندا مرتضى(2015م/ 1436هـ). الحركة النسائية: وإسهاماتها التربوية والوطنيّة والاجتماعيّة في لبنان والعالم العربي، النصف الأول من القرن العشرين. الطبعة الأولى. عين التينة، شارع المفتي توفيق خالد: الدار العربية للعلوم ناشرون.

الحلو، محمد وفائي(1999). علم النفس التربوي: نظرة معاصرة.غزّة: مكتبة الأمل للطباعة والنشر

حماد، صلاح(2000). «دواعي التّربيّة الوطنيّة ومرتكزاتها تجاه التحديات في فلسطين». مجلة كلية التّربيّة، جامعة الأقصى. المجلد الرابع. العدد الأول.

حمايل، عبد أحمد يوسف(2011). دور إذاعة «أمن أف أم « في تعزيز الانتماء الوطني لدى الطلبة الجامعيين: جامعة الشرق الأوسط نموذجًا. رسالة ماستر: جامعة الشرق الأوسط.

الحوسني، ابراهيم راشد(2001). أثر التحديث الغربي في الهوية في مجتمع إسلامي: الإمارات العربية المتحدة: دراسة حالة. الإمارات- الشارقة: دار الثقافة والإعلام.

خضر، لطيفية(2000). « دور التعليم في تعزيز الانتماء». الطبعة الأولى. مصر: عالم الكتب.

خليفة، عبدالقادر وعبدالله، رقية(2003). « دور التعليم في تغييب الوعي السياسي (دراسة حالة). مجلة مستقبل التّربيّة. العدد 26.

روبنز، كيفن2005(). «الهوية» . في **مفاتيح اصطلاحية جديدة: معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع**؛ ترجمة سعيد الغانمي. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

الريماوي، محمد عودة(2008). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. الطبعة الثّانية. الأردن–عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

زايد، أحمد(2006). «سيكولوجية العلاقات بين الجماعات». **عالم المعرفة** . الكويت . العدد 326.

السيد، فؤاد البهي(1998). الأسس النفسية للنمو: من الطفولة الى الشيخوخة. الطبعة الثّالثة. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الرحمن، محمد السيد(1998). **مقياس موضوعي لرتب الهوية الإيديولوجية والاجتماعيّة في مرحلتي المراهقة المتاخرة والرشد المبكر**. مصر – القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الكافي، اسماعيل عبد الفتاح(2001). «التعلّم والهوية في العالم المعاصر» . **مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية**. العدد66.

غياري، ثائر أحمد وأبو شعيرة، خالد محمد(2009). سيكولوجيا النمو الإنساني. لا مكان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

لونيس، فارس(23–21 مايو 2015). سياسات الهوية وأثرها على الاستقرار والمواطنة بين ال «هم» وال «نحن». في أعمال المؤتمر الدولي الثامن: التنوع الثقافي / طرابلس.

المعيقل، عبدالله بن محمد(2004). « تحليل أنشطة التعليم في مقررات التّربيّة الوطنيّة بالمملكة العربية السعودية ووجهة نظر المعلّمين تجاهها». مجلة دراسات تربوية واجتماعية. المجلد العاشر. العدد3.

واطسون، روبرت وليندجرين، هنري كلاي(2004). سيكولوجيا الطفل والمراهق؛ ترجمة داليا عزت مؤمن ومراجعة عزت مؤمن. مصر: مكتبة مدبولي و الرسعودية – الرياض: \االفكر الجامعي.

وطفة، علي أسعد(2002). «إشكالية الهوية والانتماء في المجتمعات العربية المعاصرة». **مجلة المستقبل العربي**. العدد 282. مركز دراسات الوحدة العربية. ص96 –113.

المراجع الأجنبية:

- Atay, D. & Ece, A.(1 Feb 2009). “Multiple Identities as Reflected in English-Language Education: The Turkish Perspective”, Journal of Language Identity and Education, no 8. P 20-22.
- -Coleman, J. C. & Hendry, L (1990). The Nature of Adolescence. Second edition, London EC4P 4EE, published in the USA and Canada by Routledge.
- • Mintrop, H .(2003) .«The old and New Face of Civic Education: Expert, Teacher, and Student Views« . European Educational Research Journal, 2,446-454.
- Pennington,D.C. Gillen,K. Hill,P. (2001). Social Psychology .London. Oxford University Press Inc., NewYork.
- -Romano, Jennifer (2004). Dimension of Parenting and Identity Devolopment in Late Adolescence. Faculty of the Virginia / Master of science / in Human Development.
- Schunke G .M ., Krophs . (1982) . Values Concepts of Younger Children the Socail Studies . 73 (6).

الملاحق

الملحق رقم(١) استمارة الصف الثانوي الأول

1 – هل تعتق د(ين) بإمكانية تطبيق مضمون كتب التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة مع الواقع المعيش؟

نعم   كلا   غير ذلك، حدّد:

2 –هل عدّلت مادّة التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة إيجابيًا في اتجاهاتك نحو الموضوعات والقضايا المطروحة فيها؟

نعم   كلا   غير ذلك، حدّد:

المحور الثاني: المشاركة في الشأن العام ومؤسسات المجتمع المدني.

3 – كيف تنظر(ين) الى المشاركة في الانتخابات الخاصّة والعامّة؟

حق   واجب   حق واجب   غير ذلك، حدّد:

4 – هل أنت منتسب (ة) الى احدى الجمعيات الأهلية؟

نعم   كلا   غير ذلك، حدّد:

5 – هل ترغب (ين) مستقبلًا في الانتساب الى أحد الأحزاب في لبنان؟

نعم   كلا   غير ذلك، حدّد

المحور الرابع: الدولة

6 – ضع (ي) علامة √ أمام الواجبات التي ترى بأدائها مساهمة لك في بناء الوطن:

طاعة القانون   دفع الضرائب   خدمة العلم   غيرذلك، حدّد:

المحور السابع: خدمات توفّرها الدولة وأولوية المساهمة في حمايتها أو حماية العالم .

7 – هل تقابل(ين) مستوى تأمين الدولة لكلّ من الخدمات بالمستوى ذاته من واجباتك وأدائك في المحافظة على التراث الوطني؟

نعم   كلا   غير ذلك، حدّد:

8 – هل ترى(ين) نفسك جزءًا من عالم تتعاون(ين) مع أفراده على حمايته أم تفضل (ين) أن تعمل (ين) على حماية محيطك؟

أحمي محيطي   أحمي العالم   غير ذلك، حدّد:

الملحق رقم(2) استمارة الصف الثانوي الثاني

1 – هل تعتقد(ين) بإمكانية تطبيق مضمون كتب التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة مع الواقع المعيش؟

نعم كلا غير ذلك، حدّد:

2 – هل عدّلت مادّة التّربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة إيجابيًا في اتجاهاتك نحو الموضوعات والقضايا المطروحة فيها؟

نعم كلا غير ذلك، حدّد:

المحور الرابع: العلاقة مع الدول العربية.

3 – هل ترى(ين) ضرورة وفائدة للبنان من التضامن العربي؟

نعم كلا غير ذلك، حدّد:

4 – هل توافق(ين) على أن التعاون العربي أداة حماية للدول العربية ومنها لبنان؟

نعم كلا غير ذلك، حدّد:

5 – هل ترى (ين) مستقبلًا مشرقًا للطموحات العربية؟

نعم كلا غير ذلك، حدّد:

المحور الخامس: الاتجاه نحو العلاقة مع دول العالم.

6 – هل حقّق لبنان دعماً ومكتسبات من انضمامه الى هيئة الأمم المتّحدة؟

نعم كلا غير ذلك، حدّد:

7 – هل ترى(ين) ضرورة وفائدة للبنان من التعاون الدولي؟

نعم كلا غير ذلك، حدّد:

8 – هل تلعب قوات الطوارئ الدولية دورها في حفظ السلام في لبنان؟

نعم كلا غير ذلك، حدّد:

الملحق رقم(3) استمارة الصف الثانوي الثالث

1 – هل تعتقد(ين) بإمكانية تطبيق مضمون كتب التربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة مع الواقع المعيش؟

نعم كلا غير ذلك، حدّد:

2 – هل عدّلت مادّة التربيّة الوطنيّة والتّنشئة المدنيّة إيجابيًا في اتجاهاتك نحو الموضوعات والقضايا المطروحة فيها؟

نعم كلا غير ذلك، حدّد:

المحورالثاني: الاتجاه نحو الممارسات على البيئة وحمايتها.

3 – هل تمارس(ين) دورك كرقيب وشريك في قوة ضاغطة لحماية الاعتداءات على البيئة؟

المحور الثالث: الاتجاه نحو العيش في الوطن والهجرة منه.

4 – أيهما تختار(ين)؟

5 – هل تفضّل(ين) الاحتفاظ بجنسيتك اللبنانيّة أم الحصول على جنسية بلد صناعي ومتقدّم؟

المحور الخامس: الأجهزة المسؤولة عن أمن الوطن الداخلي والخارجي.

6 – هل تطالب(ين) بإعادة الدعوة الى الالتحاق بخدمة العلم؟

7 – هل سبق أن قمت أم تخطّط(ين) للمشاركة في أعمال تطوّعية لخدمة المجتمع؟

8 – هل أنت منتسب(ة) أو تخطّط(ين) للانتساب لأحد مجالات الخدمة(الدفاع المدني أو الصليب الأحمر) للمساهمة في أداء مهمّات إنسانية؟

الصّورة الشّعريّة بين إبداع القدامى والمحدثين

الدكتور: علي أيوب[1]

المقدّمة:

عالم الشّعر عالم جميل، يموج بالحركة والألوان، لغته لا تعترف بالحدود والمنطق الحصري المُقَوْلب، يسعى الشّاعر فيه وراء المطلق للتمسّك به عبر تجربته الشّعريّة، متوسلًا في ذلك الكلمة، والرّمز والإيقاع والصّورة. «إنّه الشّعر صياغة جمالية للإيقاع الداخلي الخفي، الذي يحكم تجربتنا الإنسانية الشاملة، وهو بذلك ممارسة للرواية في أعماقها، ابتغاء استحضار الغائب من خلال اللغة»[2]. وهو ليس كالنثر» الذي قوامه العقل والمنطق والوضوح. غالبًا.. ويؤدّي وظيفة إبلاغية مباشرة»[3]، إلّا أنَّ الشّعر بخلاف ذلك «فهو يعتمد على الخيال أو الرؤية التي تحيد بدلالة اللغة الحقيقية عمّا وضعت لها أصلًا لتشحنها بمعانٍ وإيحاءات غير مألوفة»[4].

ويذكر أدونيس في كتابه مقدمة الشّعر العربي أنَّ الشّعر «يأتي مفاجئًا، غريبًا عدو المنطق والحكمة والعقل، ندخل معه إلى حرم الأسرار ويتحد بالأسطوري العجيب السحري»[5]. والشّعر أو الشّاعر لا ينقل لنا الدلالات والمعاني بصورة رتيبة كما هي في الواقع، ولكنّه يروم اكتشاف كنه الأشياء بالشعور والحدس لا بالعقل والفكر لأنَّ «الفكر لا يجوز أن يدخل العالم الشّعري إلّا مقنعًا غير سافر متلحفًا بالمشاعر والتصورات والظلال، ذائبًا في وهج الحس والانفعال... ليس له أن يلج هذا العالم ساكنًا باردًا مجرّدًا»[6]. فالشّاعر إذًا ليس كالعالم أو المفكّر الذي يعبّر بالكلمة العارية، إنّه يعبِّر بالصّورة والإشارة والرّمز.

إنَّ الصّورة الشّعريّة كائن حي يتغذّى على أنساق الحياة في كلِّ عصر من قوالب موسيقية ولغوية، بل ومن البيئة المحيطة زمانًا ومكانًا، ولأنَّ اللغة كائن حي أيضًا ينمو ويتطوّر بتطوّر الأمّة، فقد لعبت اللغة دورها في خلق سياقات متجددة للصورة الشّعريّة.

والشّعر كما تعلمون، لعب دوره في كلِّ العصور ناطقًا باسم حاضنه، فتنقّل من حضن القبيلة في الجاهلية إلى حضن الرسالة السماوية في عصر صدر الإسلام، إلى حضن الدولة الإسلامية الفاتحة في العهدين الأموي والعباسي، إلى حاضن خاص في الأندلس، ولاحقًا إبّان الحملات الصلبية ومنها إلى عصر الاستعمار، والدولة القطرية العربية التي شتت دفء حضنه بين أكثر من عنوان وطني، لكنّه ظلَّ في صحيحه ينزف باسم كلِّ الأمّة.

ولا نحتاج إلى تأكيد أنَّ كل العوامل المشكّلة للحراك التاريخي سياسيًا كان أو اجتماعيًا أو اقتصاديًا ساهمت مباشرة في تطوير وتأطير الصّورة الشّعريّة العربية.

(1) أستاذ محاضر في الجامعة اللبنانية كلية الآداب والعلوم الإنسانية

(2) إبراهيم رماني. الغموض في الشعر العربي. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، لاط، لات، ص85.

(3) إبراهيم رماني. م ن، ص85.

(4) إبراهيم رماني. م س. ص85.

(5) أدونيس. مقدمة الشعر العربي. بيروت، دار العودة، لاط، 1971م، ص58.

(6) سيد قطب. النقد الأدبي أصوله ومناهجه. بيروت، دار الشروق، ط5، 1983م، ص58.

أنَّ تحديد ماهية الصّورة تحديدًا دقيقًا من الصعوبة بمكان، لأنَّ الفنون بطبيعتها تكره القيود، ولعلَّ هذا هو السرّ في تعدد مفاهيم الصّورة وتباينها بين النقّاد، بتعدد اتجاهاتهم ومنطلقاتهم الفكرية والفلسفية، وبالتالي أضحى للصورة مفهومان:

– مفهوم قديم لا يتعدّى حدود التشبيه والمجاز والكناية.

– مفهوم جديد يضيف إلى الصّورة البلاغية: الصّورة الذهنية والصّورة الرّمزية بالإضافة إلى الأسطورة لما لها من علاقة بالتّصوير.

فالصّورة الفنيّة القديمة بسيطة واضحة لا تميل إلى الغموض والتعقيد، ولا عجب في ذلك لأنَّ البيئة العربية

كانت كذلك ونحن لا نطالب الشّاعر بأكثر مما شاهد وصوّر.

وينبغي أن ننظر إلى الصّورة من خلال عصرها وحضارتها، ومن خلال مبدعها وظروف حياته، وعلينا كذلك ألّا نحمّل النصوص الشّعريّة أكثر ما تطيق، وبخاصة القديمة منها، ولا نطالبها بإبداع قيم شعرية ونقديّة عرفت بعد زمان إبداعها، فالدراسة النقدية لا يكتب لها النجاح إلّا إذا انطلقت من النّص نفسه، وحافظت على محليته.

مفهوم الصّورة لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور، مادة (ص. و. ر.) الصّورة في الشكل، والجمع صور، وقد صوّره فتصوّر، وتصورت الشيء أي توهمت صورته، فتصور لي، والتصاوير: التماثيل.

قال ابن الأثير: «الصّورة ترد في لسان العرب (لغتهم) على ظاهرها، وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته،

وصورة كذا وكذا أي صفته»[1].

وأمّا التصوّر فهو «مرور الفكر بالصّورة الطبيعية التي سبق أن شاهدها وانفعل بها ثم اختزنها في مخيلته،

مروره بها يتصفحها»[2].

وأمّا التّصوير فهو إبراز الصّورة إلى الخارج بشكل فني، فالتصوّر إذًا عقلي، أمّا التّصوير فهو شكلي، حيث

«أنَّ التصوّر هو العلاقة بين الصّورة والتّصوير، وأداته الفكر فقط، وأمّا التّصوير فأداته الفكر

(1) ابن منظور. لسان العرب. بيروت، دار لسان العرب، مادة ص. و. ر.، 2/492.

(2) صلاح عبد الفتاح الخالدي. نظرية التصوير الفنّي عند سيد قطب. الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، لاط، 1988م، ص74.

واللسان واللغة»[1].

والتّصوير في القرآن الكريم، ليس تصويرًا شكليًا، بل هو تصوير شامل «فهو تصوير باللون، وتصوير بالحركة وتصوير بالتخييل، كما أنّه تصوير بالنغمة تقوم مقام اللون في التمثيل، وكثيرًا ما يشترك الوصف والحوار، وجرس الكلمات، ونغم العبارات، وموسيقى السياق في إبراز صورة من الصور»[2].

مفهوم الصّورة اصطلاحًا:

إنَّ الدارس للأدب العربي القديم لا يعثر على تعبير الصّورة الشّعريّة في التراث الأدبي بالمفهوم المتداول الآن، وإن كان شعرنا القديم لا يخلو من ضروب التّصوير، لأنَّ الدرس النقدي العربي كان يحصر التّصوير في مجالات البلاغة المختلفة كالمجاز والتشبيه والاستعارة.

فالصّورة الشّعريّة هي ركم أساسي من أركان العمل الأدبي، ووسيلة الأديب الأولى التي يستعين بها في صياغة تجربته الإبداعية، وأداة النقد المثلى التي يتوسّل بها في الحكم على أصالة الأعمال الأدبيّة وصدق التجربة الشّعريّة. فالصّورة الشّعريّة هي جوهر العمل الشّعري، وهي ذات الشّاعر التي تتحقق موضوعيًا في الصّورة أكثر مما تتحقق في أي عنصر آخر من عناصر البناء الشّعري. فهي لم تنل نصيبها من الدراسة، ولم تستوفِ حقها من التحليل، بل لا يزال المصطلح غامضًا عند الكثير من النقّاد والدارسين، ومرد هذا عائد إلى طبيعة المصطلح وارتباطه وتداخله مع مصطلحات أخرى مثل الصّورة الأدبية/الصّورة الفنيّة/الصّورة البلاغية/الصّورة البيانية/الصّورة المجازية. ناهيك عمّا تشعب مفاهيمه وتعدّد مقاصده المنبثقة عن المذاهب الأدبية والمناهج النقدية المتعددة، وتطور الحقول المعرفية التي يتكئ عليها النقد الحديث في تقييمها.

ليس من السهل، ولا من الموضوعية، والروح العلمية أنَّ قول نعم أو لا، ما لم نقم فهًما حقيقيًا للمصطلح نفسه، كي يتسنّى لنا البحث، ويتاح له إدراك قضاياه ودلالاته إدراكًا يتناسب والظروف التاريخية والحضارية للعصر، ما لم نبتعد عن تقصّي الدلالة الحرفية للمصطلح بمفهومه المعاصر في نقدنا القديم. بهذا الشكل يمكننا أن نذهب مذهب الدكتور جابر عصفور في أنّنا «قد لا نجد المصطلح بهذه الصياغة الحديثة في التراث البلاغي والنقدي عند العرب، ولكنَّ المشاكل والقضايا التي يثيرها المصطلح الحديث ويطرحها، موجود في التراث، وإن اختلفت طريقة العرض والتناول، أو تميزت جوانب التركيز ودرجات الاهتمام»[3]

الصّورة الشّعريّة بين الدراسة والنقد:

حظي موضوع الصّورة الشّعريّة من قبل الدارسين والنقّاد في هذا العصر ما لم يحظَ به أي موضوع من موضوعات الشّعر كاللغة والإيقاع والتجربة، فلا يكاد يخلو كتاب في الشّعر أو الأدب أو النقد من الحديث عنها، كما أنَّ المكتبات العربية تحتفل بعدد كبير من الكتب التي تتصدّر عناوينها الصّورة

(1) مجلّة الرسالة–المجلّد الثاني. السنة الثانية، العدد 64، تاريخ 24/9/1934، ص33.

(2) صلاح عبد الفتاح الخالدي. نظرية التصوير الفني عند سيد قطب. ص33.

(3) جابر عصفور. الصورة الفنيّة في التراث النقدي والبلاغي عند العرب. بيروت، المركز الثقافي العربي، ط3، 1992م، ص7.

الشّعريّة، منها ما حفل بالجانب التنظيري، وحاول تقديم مقاربة لماهيّة الصّورة، وأنماطها، ووظائفها، ومصادرها وعلاقتها بسائر الاتجاهات الأدبية والنقدية والفكرية المعاصرة، ومنها ما عالج موضوع الصّورة من خلال نتاج هذا الشّاعر أو ذاك، ناهيك عن كم هائل لا حصر له من الدراسات والبحوث المبثوثة في المجلات والدوريات الأدبية والنقدية، فضلًا عن الرسائل الجامعية التي لا تزال مخطوطة.

لذا يمكن الجزم بأنّ موضوع الصّورة الشّعريّة يشكّل حقلًا معرفيًا خصبًا في مجمل النتاج النقدي العربي المعاصر، حيث أنّه يحفل بعدد من الرؤى المختلفة حول مفهوم الصّورة، وقد تباينت هذه المفاهيم تباينًا وصل في بعض الأحيان إلى درجة التناقض، مما دفع أكثر من باحث إلى الإقرار باستحالة وضع مفهوم محدّد للصورة، وإلى القول بأنَّ للصورة مفاهيم بعدد النقاد الذين درسوها.

فالصّورة الشّعريّة من حيث حضورها في لغة القصيدة هي مجموعة من الاستعمالات اللغوية، منها التشبيهات والمجازات والكنايات والتشخيصات والتجسيدات والتجريدات، وغيرها من العناصر التي تقوم بمثل الدور التعبيري الذي تؤديه هذه الوحدات البلاغية في القصيدة، وتكمن الملاحظة في هذا المجال، أنَّ بعض هذه العناصر الصورية قد يكون انزياحًا، وبعضها قد لا يتوافر فيه مثل هذا البعد الانزياحي. كما تجب الإشارة إلى أنَّ ثمّة أشكالًا بيانية من تشبيه واستعارة وكناية وغيرها ترادف في اجتماعها مصطلح الصّورة عند الشكليين، لا يستطيع الباحث في الصّورة الشّعريّة أن يتجاهل حقيقتين لا بدَّ من أخذهما بعين الاعتبار:

الحقيقة الأولى: وهي أمَّ الصّورة الشّعريّة تحتل عناوين عدد كبير من الكتب والدراسات، ناهيك عن كتب النقد الأدبي التي قلّما تتصفّح أحدها دون أن تقع على صفحات قد تصل إلى فصل في بعض الأحيان أو أكثر، تعالج موضوع الصّورة الشّعريّة. فهل يمكن أن نعالج هذه المسألة دون أن نقع في التكرار؟

أما الحقيقة الثانية: فهي الاتساع الكبير الذي بلغه الحقل الدلالي (صورة)، فعندما يغوص الباحث في بحثه، يجد نفسه أمام مفاهيم متنوعة، لا بل متناقضة في بعض الأحيان، وربما يصل إلى التعمية مع هذه الكلمة التي تعددت مناحيها واتجاهاتها.

لقد اتفق العرب الأوائل على أنَّ وظيفة الصّورة الشّعريّة، هي وظيفة بلاغية بيانية، تهدف إلى الإفهام والتوضيح والإيحاء. لذلك لا بدَّ لها من أدوات تساعدها على تحقيق وظيفتها. هذه الأدوات هي التشبيه والكناية والاستعارة. فالصّورة الشّعريّة قرينة الشّعر، وإن لم تكن مدركة بهذا الاسم، وقد استمدَّ الشّاعر أركانها من طبيعة الحياة والبيئة التي عاش فيها. غير أنّها وفي هذا العصر الحديث، أصبحت متربعة على عرش الشّعر، تعكس خيال الشّاعر وتسمو بثقافته وفنّه.

فالقصيدة نفسها سلسلة من الصور الجزئية المتداخلة، والجيدة منها بدورها صورة، والصّورة هي التي تكسب الشّعر قدرته على التأثير والتجاوز، كما تمنحه ميزة «تجاوز محاولات شرحه وتحليله، فضلًا عن إعادة تركيبه بعبارات نثرية وإن حاولت الحفاظ على المعنى»[1].

والشّاعر بدوره يقيّض على المعاني الكثيرة، والأسئلة الكبرى التي لا حدّ لاتساعها في وجدان المتلقي،

---

(1) مخائيل أوفيسيانيكوف. مشكلات علم الجمال الحديث قضايا وآفاق. ترجمة فريق من دار الثقافة الجديدة، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، لاط، 1979م، ص164.

ويحشدها في بضعة أسطر، يمتاز الشّعر الحديث بأنّه يتشكّل من أسراب من الصور المتراكبة التي يصعب علينا أن نحكم بنهاية إحداها وبداية الأخرى، ويبرر كولردج لذلك بقوله: «إنَّ الشّاعر يرى هدفه الرئيس وأعظم خاصية لفنّه هو الصّورة الجديدة المؤثرة»، وهو رأي صدق على الشّعر في عصر كولردج ويصدق على الشّعر حتى اليوم، لكن للصورة اليوم دورًا أبرز وأهم مما كانت عليه بالأمس، فشاعر العصر الحديث قد «وجد نفسه ووعى ذاته، واعتز بكرامة عقله وفكره ولسانه، فلم يساوم عليها في سوق النفعية والنفاق، فبلغ الذاتية الاجتماعية حين نطق بلسان الجماعة، وتمرّد نيابة عنها على الطغيان والنفاق والرّق المادي والمعنوي، وضرب لنا مثلًا فذًّا رائعًا للالتزام في الأدب، ورسالة الأديب الذي لا يفقد وعيه في دوامة التبصُّر، ولا يخطئ طريقه في دجى الظلمات، ولا تغفل عينه والناس نيام»[1].

ومع ذلك فإنَّ الصحوة بدأت بالهجوم على المحسنات اللفظية والبلاغية الواضحة المباشرة، والعبارة العاطفية الهدارة، وقد دفع هذا الهجوم المتمرّد بالشّعراء الجدد إلى محاولة «التعويض عن هذه العناصر المثيرة في الشّعر بالإكثار من الصّورة الشّعريّة، وكانوا يعانون فوق ذلك من تعقيدات عاطفية وفكرية وروحية، تلزمهم بها اللحظة الحضارية التي بدت كأنها تخترق بوابة الزمن نحو تقرير أنبل لوضعية الانسان في هذا الجزء من العالم، ولم يكن بإمكانهم أن يعبروا عن هذه الحالات المعقدة عن طريق الشّعر المباشر، فلجأوا إلى الأمور والأساليب الموارية من أسطورة وفولكلور واشارة ورمز، وقد ساعدهم تأثرهم بالشّعر الغربي المعاصر الغني بالصّورة في اجتياز العقبة من الأساليب القديمة نحو أسلوب جديد حي يتنفس بروح العصر الحديث»[2].

وهذا بالإضافة إلى ما وجدوه من نماذج مهمّة للصورة في الشّعر العربي القديم، وقد علّق الدكتور محمد حسن عبد الله أنَّ « البداية الحقيقية للشعر الحديث لم تكن هي الثورة على عروض الخليل، وإنّما كان الشّعر الحديث هو ذلك الشّعر الذي نهج منهج الصّورة، وبذلك يجعل من مطران الأب الحقيقي لحركة التجديد في الشّعر الحديث، لأنّه من أوائل الذين اكتشفوا أماكن جديدة ووظائف مغايرة للصورة بوصفها عنصرًا من عناصر البناء الشّعري، ثم الصّورة القصيدة بشكل عام.

إنَّ دراسة ذلك الدور وتلك الوظيفة هما ما تضطلع بهما الصّورة الفنية في الشّعر وبمقدورهما أن يلقيا من الضوء على الشّعر ما لا تلقيه دراسة أي جانب آخر من عناصره، فالصّورة كما يراها لويس Cecil Day Lewis في كتابه «الصّورة الشّعريّة» هي العنصر الثابت في الشّعر كلّه، وكل قصيدة إنما هي في ذاتها صورة. والمقصود في ذلك أنّ الاتجاهات تجيء وتذهب، والأسلوب يتغيّر، وأنماط الأوزان تتبدّل، ولكنّ التعبير بالصّورة هو الخاصية التكوينية منذ تكلّم الإنسان البدائي شعرًا، ولعلّ هذا الرأي يستند إلى أنّ المجاز هو اللغة الإنسانية الأولى، وهو الرأي الذي ألحّت عليه الدراسات النقدية منذ قرر أرسطو أن الاستعارة أعظم أسلوب لأنّها وحدها هي «آية الموهبة»[3]، وفي الثقافة العربية منذ أن رأى الجاحظ أنَّ الشّعر «صياغة (أو صناعة) وضرب من النسيج وجنس من التّصوير»[4].

(1) عائشة عبد الرحمن. قيم جديدة في الأدب العربي. مصر، دار المعارف، لاط، لات، ص64.

(2) سلمى الخضراء الجيوسي. الشعر العربي المعاصر تطوره ومستقبله. مجلة عالم الفكر الكويتية، يوليو–سبتمبر، 1973م، عدد2، مج4، ص49–48.

(3) شكري عياد. كتاب أرسطو طاليس في الشعر. القاهرة، هيئة الكتاب، لاط، 1993م، ص128.

(4) الجاحظ. الحيوان. تحقيق عبد السلام هارون. القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة. لاط، 2002م، ص12.

فالتّصوير كما يرى أرسطو صورة متسامية عن الحقيقة، وإذا لم يطابق التّصوير الحقيقية، فذلك أنَّ الشّاعر مثل الأشياء كما ينبغي أن تكون، كما كان سوفوكليس يقول « إنّه يصوّر الناس كما ينبغي أن يكونوا، في حين أن أوروبيدس يصورهم كما هم»[1]. ولعلَّ من الأهمية بمكان « تحديد موقع الصور الفنيّة في البلاغة العربية والنقد القديم، ومدى ما آلت إليه من مفاهيم، رسّخت في أذهان القدماء، فراحوا ينظرون من خلالها إلى الأعمال الشّعريّة»[2].

فقد كانت الصّورة جزءًا أصيلًا، بل إنّها نقطة انطلاق مهمّة في حركات التجديد الشّعري، على مدى العصور، إلى جانب عناية النقاد بها عناية مخصوصة، ونضرب مثلين لذلك الاهتمام النقدي أحدهما من النقد القديم والآخر في العصر الحديث، فمن النقّاد العرب برز اسم الإمام عبد القاهر الجرجاني بوصفه أهم من درس الصّورة، بل إنّه يكاد يكون قد أفرد لها كتابه أسرار البلاغة، كما أفرد للنظم دلائل الإعجاز، إن لم يكن يعني ضمنًا في نظرية النظم موطن الصّورة من النّص. لقد عالج الإمام عبد القاهر الجرجاني التّصويرات في كتابه أسرار البلاغة، من حيث هي فنيّة مشتركة بين الشّعر والفنون التشكيلية، وأثر تلك الصور في إثارة النفس وتجسيد الدلالة، فيقول « الصفة في التّصويرات التي تروق السامعين وتروعهم، والتخييلات التي تهزُّ الممدوحين وتحرّكهم، وتفعل فعلًا شبيهًا بما يقع في نفس الناظر إلى التصاوير التي يشكلها الحذّاق بالتخطيط والنقش، أو بالنحت والنقر، فكما أن تلك التصاوير تُعجب وتخلب وتروق وتؤنق، وتدخل النفس من مشاهدتها حالة غريبة لم تكن قبل رؤيتها، ويغشاها ضرب من الفتنة لا يُنكر مكانه ولا يخف شأنه... كذلك حكم الشّعر فيما يصنعه من الصور، ويشكّله من البدع، ويوقعه في النفوس من المعاني التي يتوهّم بها الجماد الصامت في صورة الحي الناطق، والموات الأخرس في قضية الفصيح المعرب والمبيّن المتميّز، والمعدوم المفقود في حكم الموجود المشاهد...، حتى يكسب الدنيّ رفعةً، والغامض القدر نباهة، وعلى العكس يغض من شرف الشريف، ويطأ من قدر ذي العزة المنيف، ويظلم الفضل ويتهضّمه، ويخدش وجه الجمال ويتخونه، ويعطي الشبهة سلطان الحجة، ويردّ الحجة إلى صيغة الشبهة، ويصنع من المادة الخسيسة بدعًا تغلو في القيمة وتعلو، ويفعل من قلب الجواهر وتبديل الطبائع ما ترى به الكمياء وقد صحّت، فدعوى الإكسير وقد وضّحت، إلا أنّها روحانية تتلبّس بالأوهام والافهام، دون الأجسام والأجرام»[3].

ثم يوسّع الإمام عبد القاهر الدائرة ويعمّق رؤيته للتصوير الفني في كتابه دلائل الإعجاز الأرقى فكرًا والأعمق نظرًا، والأهم والأغنى رؤية واستقصاءً وبحثًا، وقد بدا لي أنَّ الجرجاني كان في أسرار البلاغة يصنع ما هو أشبه بدراسة لوحة النظم من خلال نظريته في الصّورة، فبعد أن أحاط علمًا وإدراكًا بفكرة التّصوير في أسرار البلاغة طوّر تلك الفكرة إلى فكرة أكبر وأشد اتساعًا، يجوز لنا أن نسميها نظرية، هي نظريته في النظم التي أفادت من أفكار نظريته في التّصوير وتحليلاتها وجزئياتها وتطلعاتها النظرية عنده، ثمّ أدمجت الفكرة الأوليّة عند التّصوير في الفكرة الأكبر والأهم حول النظم، يقول الإمام عبد القاهر الجرجاني « إنّما هذه المعاني سبيل الأصباغ التي تحمل منها الصّورة والنقوش، فكما أنك ترى الرجل قد تهدى في الأصباغ التي عمل منها الصّورة والنقش في ثوبه الذي نسج إلى ضرب من التخيير والتدبير في أنفس الأصباغ، وفي مواقعها، ومقاديرها، وكيفية مزجه لها، وترتيبه إياها، إلى ما لم يهتد إليه صاحبه، فجاء نقشه من أجل ذلك أعجب، وصورته أغرب، كذلك حال الشّاعر في توخيهما

(1) شكري عيّاد. كتاب أرسطو طاليس في الشعر. ص144.

(2) عبد الله التطاوي. الصورة الفنيّة. القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، لاط، لات، ص15.

(3) عبد القاهر الجرجاني. أسرار البلاغة. تحقيق. هـ. ريتر. استانبول، مطبعة وزارة المعارف، ط6،1959م، ص-275 276.

معاني النحو، ووجوهه التي علمت أنّها محصول النظم، وبها تظهر المزيّة في نظمه والحسن»[1].

ويتبيّن لنا من هذا بأنَّ الجرجاني قدّر أنه لا قيمة للتصوير إذا لم يكن منسجمًا مع سياق النّص، بل إنّ الجرجاني تطرّق إلى الجذور النفسية للصورة في نفس قائلها والآثار المتوقعة في نفس سامعها، مع اهتمام الامام عبد القاهر الدائم بالأثر الجمالي الذي تتركه الصّورة على النّص سعيًا وراء ما يتركه النّص بوساطتها من أثر في وجدان المتلقي، لذا ألحَّ عبد القاهر على المقارنة بين الصور المتماثلة والمتقابلة.

أما من العصر الحديث، فالواقع أنني تخيرت النقد لا الناقد، ففي كتاب الديوان نجد أنَّ العقّاد وقد تخير الصّورة منطلقًا للنيل من شوقي، فقال في حملته عليه: « إنَّ الشّاعر من يشعر بجوهر الأشياء، لا من يعددها ويحصي أشكالها وألوانها... فليست مزية الشّاعر أن يقول عن الشيء ماذا يشبه، وإنّما مزيته أن يقول ما هو، ويكشف عن لبابه وصلة الحياة به... فالتشبيه هو أن تطلع في وجدان سامعك وفكره صورة واضحة مما انطبع في ذات نفسك، وما ابتدع التشبيه لرسم الأشكال والألوان، فإنَّ الناس جميعًا يرون الأشكال والألوان محسوسة بذاتها كما نراها، وإنّما ابتدع لنقل الشعور بهذه الأشكال والألوان، فإنَّ الناس جميعًا يرون الأشكال والألوان محسوسة بذاتها كما نراها، وإنّما ابتدع لنقل الشعور بهذه الأشكال والألوان من نفس إلى نفس. وبقوة الشعور وتيقظه وعمقه واتساع حداه ونفاذه إلى صميم الأشياء. يمتاز الشّاعر على سواه، ولهذا لا لغيره كان كلامه مطربًا مؤثرًا وكانت النفوس تواقة إلى سماعه واستيعابه، لأنّه يزيد الحياة حياة كما تزيد المرآة النور نورًا. فالمرآة تعكس على البصر ما يضيء عليها من الشعاع فتضاعف سطوعه والشّعر يعكس على الوجدان ما يصفه فيزيد الموصوف وجودًا، إن صحَّ هذا التعبير، ويزيد الوجدان إحساساً بوجوده، وصفوة القول: إنّ المحك الذي لا يخطئ في نقد الشّعر هو إرجاعه إلى مصدره: فإن كان لا يرجع إلى مصدر أعمق من الحواس فذلك شعر القشور والطلاء، وإن كنت تلمح وراء الحواس شعورًا حيًّا ووجدانيًا تعود إليه المحسوسات كما تعود الأغذية إلى الدم، ونفحات الزهر إلى عنصر العطر فذلك شعر الطبع القوي والحقيقة الجوهرية»[2].

ومن هنا نستطيع القول إنّ النقّاد والبلاغيين العرب ربطوا بين الصنعة الشّعريّة والصّورة، وجعلوا من التخيل والإلهام عمادًا للصورة، من خلال إدراكهم الشامل للارتباط القائم بين مادة الشّعر والتّصوير، كما نقول أيضًا إنّ النقّاد وعلماء البيان فرقوا بين الحقيقة والمجاز، وذلك أنَّ» الحقيقة عندهم ترتهن بالكلمة المستعملة فيما وضعت له، في اصطلاح التخاطب والتفاهم، والمجاز ما استعمل فيما لم يكن موضوعًا له، على سبيل الاتساع والعدول باللفظ عن الظاهر، وكذلك كانت الكناية بين أساليب التعبير غير المباشر، وهي لفظ أريد به لازم معناه»[3].

كما أنّه من المستحيل الحديث عن الاستعارة والتمثيل دون تصوّر أنّ هذه تحدث عن تأليف العبارة، وما يكون لهما من حُسن إنّما يكون» بالمسلك الذي سُلك في النظم والتأليف»[4].

إنَّ اللغة الشّعريّة التي تجعل من الصّورة أساسًا لها، تصبح وسيلة تواصلية مسعفة في التعبير عن

(1) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الإعجاز. القاهرة، دار المعرفة، لاط، لات، ص69.

(2) العقاد. الديوان في الأدب والنقد. القاهرة، هيئة الكتاب، لاط، لات، ج1، ص46-45.

(3) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الإعجاز. ص383-382.

(4) عبد القاهر الجرجاني. دلائل الاعجاز. ص83.

أية حال أو رؤية تعبّر عن وجدان الشّاعر وذهنه، بل تمكّنه من طريقة سحرية في الإيحاء بالشيء الذي يجعل المتلقي قادرًا على التقاط الإشارات وتحويلها إلى دلالات قد تضيق أو تتسع حسب طبيعة مرجعية المتلقي، وقدرته على التأويل.

مفهوم الصّورة عند القدماء:

لقد كانت ولا تزال الصّورة الشّعريّة موضوعًا مخصّصًا بالمدح والثناء، ولها من الحظوة بمكان، والعجيب أن يكون هذا الموضوع ينتمي إلى عصور وثقافات متعددة ومتنوعة، فهذا أرسطو يميزها عن باقي الأساليب بالتشريف، فيقول: « ولكن أعظم الأساليب حقًا هو أسلوب الاستعارة... وهو آية الموهبة»[1].

ويعتمد أرسطو في ربط الصّورة بإحدى طرق المحاكاة الثلاث، ويعمّق الصلة ويوثّقها بين الشّعر والرسم، فإذا كان الرسّام فنانًا يستخدم في عمله الريشة والألوان التي تشكّل أدوات عمله، فإنَّ الشّاعر يستعمل المفردات والألفاظ ويطوّعها ويصوغها في قالب فنّي مؤثّر يترك أثره في المتلقي.

وحتى تكون الصّورة حيّة في النّص الأدبي، لها ما لها من مفعول وتأثير، فلا بدَّ لها من خيال يخرجها من النمطية والتقرير والمباشرة، فالخيال هو الذي يحلّق في الآفاق الرحبة، ويخلق له دنيا جديدة، وعوامل لا مرئية تخرجه من العزلة والتقوقع. وحسب رأي سقراط الخيال نوع من الجنون العلوي، وبالنسبة لأفلاطون الأمر نفسه باعتقاده « أنَّ الشّعراء مسكونون بالأرواح من الممكن أن تكون خيّرة كما يمكن أن تكون أرواحًا شرّيرة»[2].

فالشّاعر مهووس، وعلاقته لها ارتباط بالأرواح والجن، وله أثره في الشّعر العربي القديم، فالشّعراء القدماء المجيدين تنسب إليهم أنَّ أرواحهم ممزوجة بأرواح الجن، وهذا النسب يعود إلى وادي عبقر، وأنّ لكل شاعر شيطانه الذي يسانده ويلهمه. وكان للفلسفة اليونانية الدور الأهم عند العرب في أخذهم لمفهوم الصّورة، وبالذات الفلسفة الأرسطية. وأبو الهلال العسكري يعلنها صراحة «الألفاظ أجساد والمعاني أرواح»[3].

أمّا أبو عثمان الجاحظ فيرى«أنَّ المعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجمي والعربي، والبدوي والقروي، وإنّما الشأن إقامة الوزن وتخيّر اللفظ، وسهولة المخرج، وكثرة الماء في صحة الطبع وجودة السبك، وإنّما الشّعر صياغة وضرب من التّصوير»[4].

ويرى الدكتور فايز الداية أنَّ السكاكي في كتابه مفتاح العلوم اهتمّ كثيرًا بالتعريفات، وأهمل الأصول وكذا النصوص الإبداعية، فكانت جهود السكاكي رغم أهميتها عبارة عن تقنين وتعقيد بعيدًا عن جوهر البلاغة وروحها. وهذا ما يلاحظه كثير من علماء البلاغة الذين جاؤوا من بعد السكاكي، وكل دارس تعامل مع الكتب البلاغية القديمة «وهذا مما أثّر سلبًا في الإنتاج الأدبي الذي لم يجد من يقوّمه ويبيّن

---

(1) أرسطو. فن الشعر. ترجمة محمد شكري عياد، القاهرة، دار الكتاب العربي، 1967م، ص128.

(2) إحسان عباس. فن الشعر. بيروت، دار الثقافة، ط2، 1959م، ص141.

(3) أبو الهلال العسكري. الصناعتين الكتابة والشعر. تحقيق مفيد قميحة، بيروت، دار الكتب العلمية، ط2، 1984م، ص167.

(4) الجاحظ. الحيوان. تحقيق عبد السلام هارون. القاهرة، مكتبة الخانجي، ط3، لات، ص132-131.

ألقه»[1].

وفي هذا الجو ضاعت المفاهيم البلاغية الجوهرية، واختلطت فيه القيم النقدية، ووضع عبد القاهر الجرجاني القواعد الأساسية في البناء النقدي العربي من خلال فهمه لطبيعة الصّورة، التي هي عنده مرادفة للنظم أو الصياغة، فعبد القاهر الجرجاني في نظريته (النظم) لا تُعنى برصف الألفاظ بعضها بجانب بعض، بقدر ما تعني توخي معاني النحو التي تخلق التفاعل والنماء داخل السياق.

فالصّورة حسب عبد القاهر الجرجاني ونظريته مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالصياغة، وليس غريبًا أن يراوح النقد العربي مكانه، ويهتم بالشكليات والتعريفات والتقنين والتعقيد لمختلف العلوم وبخاصة البلاغية منها، والجاحظ يرى أنَّ الأسطورة ضرب من التّصوير، بينما قدامة بن جعفر فتح الباب واسعًا أمام المنطق في الشّعر. وبالتالي فإنَّ الصّورة قد تأثرت بالثقافة النقدية، وهي غاية وليست وسيلة لفهم الشّعر، وإبراز جمالية المتلقي.

مفهوم الصّورة عند الغربيين:

يعرّف الشّاعر الفرنسي بيار ريفاردي وهو من المدرسة الرومانتيكية لفظة صورة IMAGE بأنّها « إبداع ذهني صرف، وهي لا يمكن أن تنبثق من المقارنة، وإنّما تنبثق من الجمع بين حقيقتين وافعيتين تتفاوتان في البعد قلة وكثرة، ولا يمكن إحداث صورة المقارنة بين حقيقتين واقعيتين بعيدتين لم يدرك ما بينهما من علاقات سوى العقل»[2].

فالصّورة عند الرومانسيين بشكل عام هي إبداع ذهني تعتمد أساسًا على الخيال، والعقل وحده هو الذي يدرك علاقاتها.

وترتبط الصّورة بالخيال ارتباطًا وثيقًا فبواسطة فاعلية الخيال ونشاطه « تنفذ الصّورة إلى مخيلة المتلقي فتنطبع فيها بشكل معيّن ناقلة إحساس الشّاعر تجاه الأشياء، وانفعاله بها، وتفاعله معها»[3].

وللمدارس الأدبية الحديثة نظرتها الخاصة إلى الصّورة « فالبرناسية لا تعترف إلّا بالصّورة المرئية المجسمة بعيدًا عن نطاق الذات الفردية. وأمّا الرّمزية فهي لا تقف عند حدود الصّورة كالبرناسية، ولكنّها تطلب أن يتجاوزها الفنان، إلى أثرها في أعماق النفس أو اللاشعور وبالتالي ابتدعوا وسائلهم الخاصة في التعبير كتصوير المسموعات بالمبصرات، والمبصرات بالمسموعات، وهو ما يسمى بتراسل الحواس. واهتمت السريالية بالصّورة على أساس أنّها جوهر الشّعريّة ولبّه، وجعلت منها فيضًا يتلقاه الشّاعر نابعًا من وجدانه، وبذلك تبدو الصّورة خيالية وحالمة. وأما الوجودية نظرت إلى الصّورة على أنّها عمل تركيبي يقوم الخيال ببنائها»[4].

---

(1) فايز الداية. جماليات الأسلوب. بيروت، دار الفكر المعاصر، ط1، 1990م، ص13.

(2) محمد غنيمي هلال. النقد الأدبي الحديث. بيروت، دار العودة، لاط، 1973م، ص168.

(3) مجدي وهبة. معجم مصطلحات الأدب. بيروت، مكتبة لبنان، لاط، 1974م، ص237.

(4) الأخضر عيكوس. الخيال الشعري وعلاقته بالصورة الشعرية. مجلّة الآداب. عدد1، 1994م، ص77.

مفهوم الصّورة عند العرب المحدثين:

لقد توسّع مفهوم الصّورة في العصر الحديث إلى حد « أنّه أصبح يشمل كل الأدوات التعبيريّة مما تعودنا على دراسته ضمن علم البيان والبديع والمعاني والعروض والقافية والسرد وغيرها من وسائل التعبير الفنّي»[1].

وظهر عند عبد القادر أنَّ «الشكل الفنّي الذي تتخذه الألفاظ والعبارات ينظمها الشّاعر في سياق بياني خاص ليعبّر عن جانب من جوانب التجربة الشّعريّة الكامنة في القصيدة، مستخدمًا طاقات اللغة وإمكاناتها في الدلالة والتركيب والإيقاع والحقيقة والمجاز والترادف والتضاد والمقابلة والتجانس وغيرها من وسائل التعبير الفني... والألفاظ والعبارات هي مادة الشّاعر الأولى التي يصوغ منها ذلك الشكل الفني أو يرسم بها صوره الشّعريّة»[2].

لم يعد مفهوم الصّورة الشّعريّة في النقد العربي الحديث ضيّقًا أو قاصرًا على الجانب البلاغي فقط، بل اتسع مفهومها، وامتدّ إلى الجانب الشعوري الوجداني غير أنَّ مصطلح الصّورة الشّعريّة لم يستعمل بهذا المعنى إلّا حديثًا، فهو عند مصطفى ناصيف يستعمل للدلالة على كلِّ ما له صلة بالتعبير الحسّي. وتطلق أحيانًا مرادفة للاستعمال الاستعاري للكلمات. ويقول في موضع آخر « إنَّ لفظ الاستعارة إذا أُحسن إدراكه قد يكون أهدى من لفظ الصّورة»[3].

ويعقّب الأستاذ أحمد علي دهمان على تعريف الدكتور مصطفى ناصيف للصورة قائلًا « إنّه قصَرَ الدلالة على الاستعمال المجازي، مع أنَّ كثيرًا من الصور لا نصيب للمجاز فيها، وهي مع ذلك تكون صورًا رائعة، خصبة الخيال، ثرّة العاطفة، وتدل على قدرة الأديب على الخلق أيضًا»[4].

وهي عند الدكتور نعيم اليافي « واسطة الشّعر وجوهره، وكل قصيدة من القصائد وحدة كاملة، تنتظم في داخلها وحدات متعددة هي لبنات بنائها العام، وكلّ لبنة من هذه اللبنات تشكِّل مع أخواتها الصّورة الكليّة التي هي العمل الفنّي نفسه»[5].

الصّورة الشّعريّة بيت الجمالية والانزياح عن المألوف:

إنّ سلطة المبدع تستمد من جمالية اللغة الشّعريّة وبلاغة النّص باعتبارها البناء العام للمضمون من جهة، وتحاول خرق المألوف من ناحية ثانية.

ولكنَّ المشاركة الإيجابية في تفعيل النّص وتشكيل الرؤية الجمالية له، عائد إلى الأثر التي تركته اللغة في المتلقي، كأن يتعامل المبدع مع صور تقليدية دون محاولة التجديد. لكن ما فائدة هذا العمل

(1) الولي محمد. الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي. بيروت، المركز الثقافي العربي، ط1، 1990م، ص10.

(2) عبد القادر القط. الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر. بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط2، 1981م، ص391.

(3) مصطفى ناصيف. الصورة الأدبية. بيروت، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، 1983م، ص5.

(4) أحمد علي دهمان. الصورة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني. مصر، مصر العربية للنشر والتوزيع، ط2، 2000م، ص270-269.

(5) نعيم اليافي. مقدمة لدراسة الصورة الفنيّة. دمشق، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، لاط، 1982م، ص-39 .40

إذا كان القصد من النّص الإبداعي استمالة المتلقي ودغدغة عواطفه النائمة؟

إنَّ علاقة المتكلّم المبدع، والمستمع المتلقي، تحكمها استراتيجية خاصة، لا تنفك أن تكون هي المحقّة للتفاعل والانسجام. لكن حين تتجلي هذه العلاقة يتورّط الاثنان في متاهة التضليل. وقد يكون هذا الأصل في الكلام. فالقول الشّعري هو التضليل على اعتبار القصيدة رؤيا، والرؤيا غالبًا ما يشوبها الغموض، لكنَّ الشّاعر لا بدَّ أن يحكم سلطته الداخلية ليبني صوره الشّعريّة.

تبقى الصّورة دائمًا ذلك المتخيّل المرتبط بالقصد والجمالية. فيقول فرانسوا مورو في كتابه البلاغة المدخل لدراسة الصور البيانية « أنَّ كلمة صورة هي واحدة من الكلمات التي ينبغي أن يستعملها الأسلوب بحذر وضبط دقيقين، إذ أنّها غامضة لكونها تسمح باستعمالها بمعنى مبهم جدًا، وذلك بالنظر إلى هذا الاستعمال من منظور أسلوبي خاص، وغير دقيقة لأنّ استعمالها، ولو في مجال البلاغة المحصور، عائم وغير محدّد بدقة»[1].

وهذا النّص يدل على أنَّ المبدع يتعامل مع الصّورة بحذر شديد، فيتجنّب في غالب الأحيان ما هو بعيد عن الدلالة العقلية كي يبرز قدرته على مماثلة الثابت دون اللجوء إلى ابتداع الجديد/المتحوّل.

هذا من منظور تقليدي، لكنّه يختلف مع الشّاعر الذي يستطيع مغالطة الواقع، وتحويل النظرة العادية إلى صيغة مماثلة للعادي، ويصير بذلك غير المألوف مألوفًا، وغير العادي عاديًا. بمعنى أنَّ المبدع بتحويلاته المتكررة في إبداعاته يحوّل النظر إليه من طرف المحلل والمحلل الأسلوبي فينتج المعاني الجديدة التي يستسيغها الكل وتصبح في أفق التقبّل.

ولعلَّ الاستعارة هي التي تحقق التفاعل الدلالات البعيدة وبعيدًا على التعقيب، باعتبارها تحقق التفاعل الدلالي، وتنشئ العلاقة الرسمية بين المرسل والمتلقي، باعتبار أنَّ الصّورة الشّعريّة يتوخى من ورائها تكسير النمطية قصدًا، وتحقيق الجمالية فعلًا. وقد حدد كل من جون لايكوف ومارك جونس مبادئ الاستعارة، باعتبار أنَّ النظرية الدلالية سبيل الولوج لمداخل المعجمية، واستعمال الاستعارة يتبين تشكيل الخطاب الشّعري، وتوضيح التجربة الشّعريّة التي يفرزها النّص الشّعري خاصة.

إنَّ هذا الوعي النظري الذي انتقلنا فيه من الحديث عن الاستعارة إلى دورها في تشكيل النّص الشّعري، لا يخرج عن مضمار بحثنا، بل بالعكس من ذلك يوطّد العلاقة القائمة بين السمة الدلالية للنّص الذي يمكن أن يصب في إحدى تعبيراته. لذلك كان لخاصية الاستعارة دور في تكوين شمولية الخطاب الشّعري، ويتحقق من خلال الأسس التي يُراد تكوينها في ذهن المبدع، إلى جانب الجمالية التي يحققها التحوّل الدلالي في النّص الشّعري، نجد من يبتدع صفة التلذذ في الإبداع جرّاء هذه الانزياحات عن المألوف، ويتخذ من المفهوم المتجاوز صفة التحقيق الكلّي لإرادته. وهكذا يزول الابهام عن صورة الهدف الإجرائي من النّص الشّعري، لا يلامس فيه المضمون إلّا باختيار تجلياته في الشكل المتوخى، واختيار إحدى المحسنات البلاغية يضفي على النّص صفة التحوّل عن العادي أو الانزياح كما اصطلح عليه في التنظيرات الغربية.

(1) فرانسوا مورو. البلاغة المدخل لدراسة الصور البيانية. ترجمة محمد الوالي وعائشة جرير، المغرب، إفريقيا الشرق، 2003م، ص15.

الصّورة الشّعريّة وعلاقتها باللغة

إنَّ الصّورة الشّعريّة هي الرسم بالكلمات، تتفاوت الألوان فيها بين شاعر وآخر، بل بين نصّ وآخر. صورة منقولة من الواقع إلى ما هو متخيل لتبهر السامع وهي عتبات القصيدة وأعمدتها التي تقف وتنتصب عليها، هي رمزيتها ودلالاتها لتتكون من مجموعها وحدة جمالية متناسقة، فلا أعتقد أنَّ نصًا يمكن أن نقول عنه إنّه قصيدة دون وجود صورة أو صور يفتح القلب لها مغاليقه، وليس رصف كلمات.

إنَّ الإيقاع هو واحد من أهم إشكاليات القصيدة الحديثة، وهو محور التبدلات التي طرأت على بنية القصيدة، ومن أكثرها تعقيدًا وصراعًا منذ ولادة القصيدة وإلى الآن. هي محاولات تشكيل صوتي جديد يتناوب بين الخارج والداخل. فقد انتقلت من شعر البحور إلى التفعيلة، وانسحبت إلى الإيقاع الداخلي لقصيدة النثر. والايقاع هو التناغم الموسيقي بين نصّ وآخر في الشّعر العامودي أو الحر أو النثر يعتمد على الإيقاع الكمّي الذي يعتمد على المقطع أو الإيقاع الكيفي المعتمد على النبر في الجمل أو الكلمات أو التنغيم في الأصوات، لأنّ الكلمات أنظمة صوتية يمكن أن تشكّل على وقف دلالة الاستخدام. وهذا هو سبب انتقال الشّعر من النظم الخليلية إلى مستوى الشّعر الحر، إلى الإيقاع الداخلي في قصيدة النثر الذي هو الموسيقى المضمرة المنبعثة من تجانس الحروف في الكلمات أو الكلمات في الجملة الواحدة. لذلك فإنَّ الإيقاع الداخلي للنّص هو بنيته الشّعريّة التي تميزه عن نص آخر وهو جوهر الشّعريّة وروحها. وقد تغلب الصّورة على الإيقاع فتلك مهارة وموهبة وبراعة الشّاعر.

علاقة الصّورة الشّعريّة بالإيقاع:

الإيقاع هو تناغم صوتي وتوافق في الحركات والسكنات، يحرص على التطريب وتحسين الكلام، والإيقاع ذو أهمية عالية ومهمّة في الشّعر، وكلما كان الشّاعر ماهرًا في الشّعر كان اهتمامه بهذه الأنغام اللغوية عظيمًا وجميلًا، وهذا معروف في عرف الشّعراء بالوزن الذي يعتبر أول مراحل الإيقاع، كما تعدّ القافية بمثابة خواتيم إيقاعية لهذا الوزن، ولو تأملنا تعريف قدامة بن جعفر القائل بأنَّ الشّعر « كلام موزون مقفّى يدل على معنى»[1].

إنَّ هذا التعريف يتكوّن من ثلاثة أضلاع هي الوزن والقافية والمعنى، أي أنَّ الإيقاع يشكّل ثلثي هذا التعريف، فالشّعر يرتكز على وزن وقافية، في الوقت الذي يقوم به الغناء على نغم وإيقاع، وعلى هذا الأساس، لا بدَّ من استقامة الشّعر التي تأتي من استقامة المقاطع، في المقابل لا يستقيم الغناء إلّا إذا استقامت المقاطع النغميّة فيه، وعليه نقول: إنَّ الشّعر عبارة عن وحدات تفعيلية متساوية على جانبي البيت الشّعري، والغناء هو كذلك عبارة عن وحدات إيقاعية نغمية متساوية أيضًا.

أ-مفهوم الإيقاع الخارجي:

ربط العرب القدماء منذ العصر الجاهلي بين الموسيقى والايقاع، وذلك حتى يستقيم وزن البيت، وتنظيم أبيات القصيدة. والوزن هو وزن الشيء. وفي الشّعر هو المسار الأفقي في القصيدة. بينما تعتبر القافية المسار العمودي فيها، ويعتبر الوزن في القصيدة أهم الأسس الإيقاعية في البناء الهيكلي للنّص الشّعري إذ يتكوّن الوزن في البيت الشّعري كما هو معروف من عدد معيّن من التفاعيل، تكون متساوية اللإيقاعات والنغمات على طرفي البيتين وهو في القصيدة بمثابة العمود الفقري الذي لا يمكن

(1) قدامة بن جعفر. نقد الشعر. بيروت، دار الكتب العلمية، لاط، لات، ص13.

أن تكون القصيدة قصيدة من دونه، غير أنَّ العرب القدماء لم يفهموا أنَّ الإيقاع مرتبط بالشّعر. فها هو الإمام السيوطي في معرض دفاعه عن الرسول صلى الله عليه وسلّم يقول « لا فرق بين صناعة العروض وصناعة الإيقاع، إلّا أنَّ صناعة الإيقاع تقسم الزمان بالنغم، وصناعة العروض تقسم الزمان بالحروف المسموعة، فلما كان الشّعر ذا ميزان يناسب الإيقاع، والإيقاع ضرب من الملاهي لم يصلح ذلك لرسول الله»[1].

وهذا التعريف بين الإيقاع والعروض يدل على أنَّ مسألة الفصل فيما بينهما واضحة، وأنّهم لم يفهموا من الأمر إلّا ما يخص الموسيقى والطرب والغناء.

ب–مفهوم الإيقاع الداخلي:

يعتبر علم البديع بما لديه من تعريفات رافدًا معنويًا في تشكيل الصّورة الشّعريّة عند الشّاعر، وفي نفسية المتلقي، حيث تكون عند الشّاعر من خلال مدى علاقته باللغة، وبمدى تمكّنه من تحسين الكلام، وعند المتلقي عن طريق قوة ترسيخ المعنى وتقوية الفكرة لديه، وكما قال عبد القاهر الجرجاني إنّ « الألفاظ خدم المعاني»[2]، أي أنّها تخدم المعنى الذي يريد الشّاعر الوصول إليه، إذ أنَّ هذه الألفاظ تمنح الشّاعر فرصة سانحة لإيصال الأسلوب التعبيري الذي يراه مناسبًا من أجل إيصال المعنى إلى المتلقي، كما أنّها تعكس لنا عاطفة الشّاعر أثناء الرضا أو أثناء السخط، وذلك من خلال الإيقاع الداخلي الذي يوضّح لنا نفسية الشّاعر أثناء قيامه بعمل هذا النّص أو ذاك.

ومن هنا يمكننا أن نستخلص بأنَّ علم البديع مرتبط بالإيقاع الداخلي للبيت الشّعري، وهذا الإيقاع الداخلي هو عبارة عن أصوات نغمية تحدث داخل النّص الشّعري لا علاقة لها بالوزن أو القافية، وإنّما تعتمد على حسن التراكيب وجودة الألفاظ واستقامة انسيابية الجمل الشّعريّة، وهي التي تدخل ضمن أبواب علم البديع بشقّيها اللفظي والمعنوي.

إنَّ الإيقاع كما هو معلوم مرتبط بالفن الموسيقي والألحان الغنائية، إلّا أنّه تمَّ إدخاله إلى الشّعر من خلال الاعتماد على الجانب اللغوي، فكما أنَّ النغمة الموسيقية تطرب الأذن، وتثير المشاعر، أصبحت المفردة الشّعريّة وكذلك الجملة الشّعريّة أيضًا تشعر المستمع بالراحة، وتدفعه إلى الشعور بالطرب، وهذا عائد إلى أنَّ الإيقاع ترنيم صوتي يُكسب الجملة الشّعريّة تنغيمًا لغويًا، وهو إيقاع أقل من إيقاع الوزن والقافية، لكنَّ النّص الشّعري الجيّد لا غنى له عنه، وهذا ما يؤكّد اهتمام العرب بالمحسنات اللفظية والمعنوية، حيث أولوا هذا الجانب جلَّ اهتمامهم، لأنَّ القصيدة التي لا يوجد فيها إيقاع داخلي تقل أهميتها وتضعف فاعليتها، غير أنّهم لم يركزوا على هذا الجانب إلّا من خلال تحسين الكلام والحرص على جماليات التعبير، دون التعويل على الإيقاع الداخلي باعتباره مكمّلًا للوزن والقافية، والنظر إليه من زاوية موسيقى النّص الشّعريّة، لأنَّ هذا الإيقاع تجسيد لإحساس الشّاعر بأبهى صورة، فيمنح المعنى قوة في التأثير والفاعلية، وهذا الكلام لا يعني أننا نشجّع على التكرار في استخدام كلمات معيّنة أو حروف أو إفراط في استخدام المحسنات، إذ إنَّ مثل هذه الأمور تصيب القصيدة بالضجيج الموسيقي الصاخب الذي يجعل النفوس تشمئز من هذا العمل، وتصرف الأنظار عنه، مما يؤدي هذا الصخب الموسيقي المتسارع إلى انطفاء روح الإيقاع اللغوي في النّص. وتتحوّل القصيدة من مشروع

(1) جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي. المزهر في علوم اللغة وأنواعها. بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1998م، مج2، ص470.

(2) عبد القاهر الجرجاني. أسرار البلاغة. ص26.

شعري إلى شيء أشبه بالشّعر، يقترب منه ولا ينتمي إليه، وذلك « إنَّ الإيقاع في النظرة الشّعريّة العامة الجديدة، هو هذه الجمالية التي تندس داخل التفعيلة التي تقيم عناصر الإيقاع، فتحمل السامع على المتابعة والتلذذ والتذوق والتمتّع»[1].

فموسيقى الشّعر تملأ القلوب والعقول بكل ما تحتاجه من قيم الحب والحياة، ويقيّد في دواخلنا ترتيب كل الأشياء المبعثرة، أو التي تاهت في خبايا العقل الباطن، وتغذّي فينا الشعور بما يناقضنا من حوائج الدنيا، وذلك أنّها حياة أخرى تسيل بين جوانحنا، وتعبر عقولنا وقلوبنا إلى الداخل الكامن فينا منذ أزمان وآماد بعيدة، وهذا ردّه إلى أنَّ اللغة العربية لغة أجراس موسيقية قادرة أن تؤثّر في نفسية المتلقي سواء كان ذلك المتلقي قارئًا أو مستمعًا، لأنَّ الإيقاع لديه القدرة على ترجمة ما لا يمكن للألفاظ ترجمتها، حيث يشدّ الأسماع ويسلب القلوب، ويأخذ منها كل مأخذ.

علاقة الصّورة الشّعريّة بالخيال:

الصّورة الشّعريّة صياغة فنيّة تهب للمعنى شكلًا حسيًّا يمكّن حواس الإنسان الظاهرة والخفية من التفاعل معها تفاعلًا إيجابيًا عن طريق تلقٍ مفتوح يتجدد باستمرار، كما تنوه على ذلك المناهج النقدية الحديثة والمعاصرة. ولما كان نقادنا القدامى قد تناولوا مفهوم الصّورة الشّعريّة في منظومتين بلاغيتين هما المشابهة والمجاورة، اعتمادًا على استقصاء الأوجه البيانية من تشبيه واستعارة وكناية ومجاز. فإنَّ نقادنا المحدثين جعلوا المفهوم مواكبًا للفتوحات الإبداعية المستجدة بما فيها من تغيرات وتحولات، خاصة على أيدي رواد المدارس الأدبية والمناهج النقدية الحديثة. ولقد كان الخيال المبحث الأسمى من مباحث الأدب، والكلام الذي لا يدل على درجة من درجات الخيال لا يدخل باب الفن بحال من الأحوال، والخيال هو مصدر الصّورة الخصب، ورافدها القوي، وسر الجمال فيها، وهو نظرية جديدة حديثة في مفهوم الصّورة الفنيّة، حيث تعتمد عليه كلّية، وبناء عليه جاء البحث لبيان الوشائج (أعني الصّورة الفنيّة) الذي غمض والتبس على الكثير من قرائنا والمشتغلين في حقل الإبداع والنقد الأدبي.

تبدو كلمة أدب في ظاهرها موجزة بسيطة لا لبس فيها ولا تعقيد، ولكن محاولة الاقتراب منها لتعريفها تعريفًا دقيقًا، محددًا يبيّن لنا أنّها جدُّ معقدة، وحسبنا توضيح هذا التعقيد أن نذكر أنَّ الذين حاولوا تعريف هذه الكلمة لم يتفقوا بعد في تقديم تعريف محدد، جامع مانع لها، ولا تزال المحاولة التي يبذلها النقّاد والدارسون في تعريف الأدب وتفسيره، دليلًا واضحًا وبرهانًا قاطعًا على ما بينهم من اختلاف في تحديد معناها ومدلولها.

وقد جرت عادة الكثير من المؤلفين والدارسين للأدب أن يميزوه بالخيال والابتكار، فالأديب إنسان متخيل مبتكر، وقد خصّه الله تعالى بالحس المرهف والخيال الخصب، الذي يتيح له أن يتجاوز حرفية المعطيات، ويركّب من شتات العناصر شيئًا جديدًا مبتكرًا، لا يصل خياله عامة الناس إلى مثله وإن كانوا يعرفون من قبل هذه الأشتات المغرقة في العناصر، ولكن في النهاية يقصر الخيال عن صياغة هذه العناصر المبعثرة والمتفرقة ذات النظم المبتكر.

فالخيال هو المبحث الأسمى من مباحث الأدب والكلام الذي لا يدل على درجة من درجات الخيال، لا يدخل باب الفن بحال من الأحوال، ومن هنا أمكننا أن نقول بأنَّ الخيال عنصر أساسي من عناصر النقد الأدبي.

(1) عبد الملك مرتاض. قضايا الشعريات. الإمارات، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، لاط، 2010م، ص138.

ولا يزال الخيال محورًا نقديًا هامًا في الدراسات والمناقشات النقدية، حيث حاول النقاد المعاصرون أن يطبعوه بطابع يتفق ودوره في تشكيل الصّورة الفنيّة المبدعة والتي تعبّر عن الفنان وذاته في آنٍ واحد.

فالخيال أداة الصّورة الفنيّة ومصدرها، فإنَّ الحديث عن الصّورة الفنيّة التي هي المصطلح الأكثر التباسًا في النقد الحديث والمعاصر، ليس لتعدد مفاهيم هذا المصطلح، بل لارتباطه وتداخله مع مصطلحات أخرى كالصّورة الفنيّة والأدبية والبيانية والبلاغية.

وقد اختلف النقّاد في قضية تأصيل المصطلح، فمنهم من دافع عن أصالته في نقدنا العربي القديم، ومنهم من تعصّب لحداثته، لا يرى أي امتداد تراثي فيه. والمتّبع في تراثنا النقدي والبلاغي والفلسفي القديم، يجد ورود لفظ الصّورة في نصوصهم النقدية والبلاغية والفلسفية القديمة، وسنقتصر على إيراد النصوص التي يقترب فيها اللفظ من المصطلح الحديث، ويطالعنا في البدء تعريف الجاحظ للشعر، يقول «إنّما الشّعر صناعة، وضرب من النسيج، وجنس من التّصوير»[1].

ولكنّ اشتغال الجاحظ بثنائية اللفظ والمعنى جعلته لا يقدّم لنا مفهومًا متماسكًا عن فكرة التّصوير. فالمعاني كلّها معروضة للجميع، ويحق لأيٍّ أن يتكلّم فيما أحب ويؤثر من غير أن يحظر عليه معنى يروم الكلام فيه، وإذا كانت المعاني للشعر توضع بمنزلة المادة الموضوعة له، فالشّعر عندها يصبح كالصّورة، بحيث يصبح تأثير الصّورة فيها مثل الخشب للنجارة والفضة للصياغة

فالصّورة حسب مفهوم قدامة « الوسيلة أو السبيل لتشكيل المادة وصوغها شأنها في ذلك شأن غيرها من الصناعات، وهي أيضًا نقل حرفي للمادة الموضوعة، المعنى يحسنها ويزينها ويظهرها حلية تؤكّد براعة الصائغ من دون أن يسهم في تغيير هذه المادة أو تجاوز صلاتها، أو علائقها الوضعية المألوفة»[2]

وقد ربط القاضي الجرجاني في وساطته الصّورة بروابط شعورية تصلها بالنفس وتمزجها بالقلب في موقفه، وهو يدافع عن المتنبي فيقول: « أمر تستخبر به النفوس المهذبة وتستشهد عليه الأذهان المثقفة، وإنّما الكلام أصوات محلّها في الأسماع محل النواظر من الأبصار، وأنت قد ترى الصّورة تستكمل شرائط الحسن وتستوفي أوصاف الجمال، وتذهب في الأنفس كل مذهب، وتقف من التمام بكل طريق، ثم تجد أخرى دونها في انتظام المحاسن، والتئام الخلقة، وتناصف الأجزاء، وتقابل الأقسام، وهي أحظى بالحلاوة وأدنى إلى القبول وأعلق بالنفس وأسرع ممازجة للقلب ثم لا تعلم وإن قامت واعتبرت ونظرت وفكّرت لهذه المزية سببًا، ولما اختصت به مقتضيًا»

وبقي هذا المفهوم الذي صاغه القاضي الجرجاني للصورة مجرّد إحساس محض إلى أن جاء عبد القاهر الجرجاني، فاقترب بهذا المفهوم إلى المفهوم المعاصر وارتبط هذا بنظريته المشهورة في النظم، فلم ينظر عبد القاهر الجرجاني إلى الشّعر على أنّه معنى أو مبنى يسبق أحدهما الآخر، بل نظر إليه جملة واحدة، على أنّه معنى ومبنى ينتظمان في الصّورة لا سبق، ولا فضل ولا مزيّة لأحدهما عن الآخر، كما يقول عبد القاهر الجرجاني في هذا الصدد: « واعلم أن قولنا الصّورة إنّما هو تمثيل وقياس لما نعلمه بعقولنا على الذي نراه بأبصارنا. فلما رأينا البنيوية بين آحاد الأجناس تكون من جهة الصّورة مكان ما بين إنسان من إنسان وفرس من فرس بخصوصية تكون في هذا، ولا تكون صورة

(1) الجاحظ. الحيوان. تحقيق عبد السلام هارون. ص132.

(2) قدامة بن جعفر. نقد الشعر. ص37.

ذاك...ثم وجدنا بين المعنى في أحد البيتين وبينه وبين الآخر بينونة في عقولنا وفرقًا، وعبّرنا عن ذلك الفرق بالصّورة شيئًا نحن ابتدأناه فينكره منكر، لا هو مستعمل في كلام العلماء، ويكفيك قول الجاحظ « وإنّما الشّعر صناعة، وضرب من التّصوير»[1].

والذي يمكن أن نستخلصه من هذا النّص انَّ لفظ الصّورة لم يكن من إبداع عبد القاهر الجرجاني، لا كان مستعملًا قبله في قول العلماء، وانّه تمثيل وقياس، فإن كان الاختلاف بين الأشياء الموجودة في الطبيعة إنّما يكون في الصور المختلفة التي تتخذها الأشياء، فالأمر يختلف بالنسبة للمعاني، فالاختلاف بين المعاني في أبيات الشّعر المختلفة راجع إلى الاختلاف بين الصور التي تتخذها المعاني في تلك الأبيات المختلفة. وجلي أنَّ الصّورة هنا لا تشير إلى مفهوم التقديم الحسي، بقدر ما تشير إلى طريقة الصياغة أو النظم التي بها، وتتحد تبعًا لها قيمة النّص الأدبي.

ويتوسل الشّعر في النقد بالمحاكاة، أو بالتخيل بمعنى أدق، وهو المرتبط بالخيال في التّصوير الفني. فالتخييل هو العنصر الهام في الشّعر، وهو المؤثّر في النفس، لا بل هو المحك على جودة الشّعر أو رداءته، ولهذا التخييل في الشّعر هو العلم في قيمته، وقدرة الخطيب على الاقناع في خطابته، لأنَّ هدف التخييل أو المحاكاة الإثارة والحفز إلى الفعل بغض النظر عن صدق التخييل أو عدم صدقه، حقيقته في ذاته أو عدم ذلك، فهو السبب في قدرته على التأثير، وذلك لما يسببه من جمال واستمتاع ولذة في سماع الشّعر وقراءته.

والمتتبّع لدراسة الخيال عبر العصور يجد اختلافًا كبيرًا في اهتمام النقّاد والفلاسفة بها، ويرجع هذا الاختلاف بين النقّاد والفلاسفة إلى اختلاف اتجاهات الأدباء، وطبيعة كل عصر وقيمه الفنيّة.

إنَّ أدب قدماء اليونان قد ارتبط ارتباطًا وثيقًا بمعتقداتهم الدينية، ومعبوداتهم التي ألهمت الشّعراء والأدباء، وخلّدت أعمالهم الأدبيّة التي لا زال التاريخ إلى يومنا يحفظ لنا منها الكثير.

فقد عبد اليونان في تاريخهم القديم آلهة متعددة، واعتقدوا أنّها تتحكّم في القوى الطبيعية، وتصوروا أنّها ذات طبيعة بشرية تعيش كعائلة واحدة في جبل «الأولمب» وتفننوا في تكريمها ببناء المعابد، ونحت التماثيل،

وقد ألفت حول هذه الآلهة قصصًا وأساطير تسرد أعمالهم وكفاحهم وبلاءهم الذي خولهم أن يرتقوا إلى مرتبة الألوهية والتقديس، فتلقّف الشعب اليوناني هذه القصص والأساطير، ودخلت قلوبهم، فتكونت منها عقيدتهم.

ولقد سجّل لنا الشّعر اليوناني تلك القصص والأساطير، ثم كانت من بعد ملاحم ومسرحيات يقوم بتمثيلها عدد من الممثلين المنشدين، وتشهدها الألوف من النظارة في المسارح.

وكان من الطبيعي أن ينشأ وراء هذا التراث الأدبي الضخم نقد يقوم بتقويم هذه الأعمال، وقد كان الفلاسفة والمفكرون في مقدمة نقّاد الأدب، لأنَّ الأدب كان عندهم يمثّل جانبًا مهمًا من جوانب التفكير، ويأتي سقراط وأفلاطون وأرسطو في طليعة أولئك الفلاسفة والمفكرين والمهتمين بالأدب ونقده.

---

(1) الجاحظ. الحيوان. تحقيق عبد السلام هارون، ص132.

اعتبر سقراط أنَّ الخيال نوع من الجنون وظلَّ هذا الاعتبار سائدًا عند أفلاطون الذي كان يؤمن بأنَّ الخيال ضرب من الجنون تولّده ربات الشّعر وآلهته في نفس الشّاعر فكلّ الشّعراء المجيدّين، شعراء الملاحم وشعراء الغناء على السواء ينشدون شعرهم الجميل ليس بهدف الفن والحذق، ولكن يوحى إليهم، ولأن الروح تقتنصهم.

واستنادًا إلى فلسفته المثالية التي ترى أنَّ الوعي أسبق في الوجود من المادة. حكم أفلاطون على الفنون بما فيها الشّعر على أنّها قائمة على التقليد أو بعبارة أدق على محاكاة المحاكاة. فأفلاطون يرى أنَّ عمل الأديب يشبه المرآة فمحاكاته للأشياء، والظواهر الخارجية آلة فوتوغرافية، ولذلك فهو لا يقدّم إلّا صورة مشوّهة للعالم، أو بعبارة أخرى تقليد للتقليد.

وتبعًا لهذا رفض أفلاطون الفن بعامة، لأنّه: « لا يمس الحقيقة، بل يكتفي بتمثيل معطيات الحواس التي هي في حد ذاتها صورة مشوهة».

وقد تتبّع أرسطو خطى أستاذه أفلاطون في أنَّ الشّعر ضرب من المحاكاة، إلّا أنّه منح مفهوم المحاكاة هذا مفهومًا جديدًا مغايرًا لأستاذه.

فإذا كان أفلاطون قد عمم المحاكاة على جميع الظواهر والأشياء الخارجية، فإنَّ أرسطو قد قصّر مفهوم المحاكاة على الفنون الجميلة المعروفة، ولم يرَ في المحاكاة النقل الحرفي لمظاهر الطبيعة، بل ذهب إلى أبعد من ذلك حينما أوجب على الشّاعر الذي يريد أن يصوّر الأشياء بحالة» أن يضع نصب عينيه إحدى غايات ثلاث:

- أن يصوّر الأشياء كما كانت وتكون.
- أو كما يعتقد كيف تكون.
- أو كما ينبغي أن تكون.

دراسة نماذج من الشّعر القديم والحديث:

إنَّ الشّعر هو أحد أبرز الفنون الخالدة من فنون الأدب، وهوفن خالد بسبب عناصر كثيرة ساهمت في هذا الخلود من براعة التّصوير، وحسن الأسلوب، وتوظيف الخيال بشكل ملائم مع الحالة الإبداعية. والصّورة هي عنصر رئيس من عناصر الشّعر العربي عامة والشّعر العربي الحديث خاصة. إذ إنَّ الشّعر العربي القديم لم يحفل بالصّورة كما حفل بها الشّعر العربي الحديث. فقد كانت الصّورة في الشّعر العربي القديم تأتي عفو الخاطر، أي لا يقصد الشّاعر القديم مجيئها، في حين أنَّ الشّاعر العربي الحديث يأتي بها في أماكن محددة ويقصد بها مقاصد محددة أيضًا.

فالصّورة هي تصوير الشّاعر للحالة الإبداعية تصويرًا فنيًّا مبرزًا فيه براعته الأسلوبية، وقوة ملكته الإبداعية لديه وهي الخيال، وكلما كانت صورته الإبداعية هذه بعيدة عن الحسيّة وأقرب إلى الخيال، كانت أجمل وأشدّ براعة وجمالًا ولكن ما معنى هذا الكلام؟؟

سنأخذ مثالين عن الصّورة الفنيّة، الأول منهما عن الصّورة الفنيّة في الشّعر العربي القديم، والثاني

منهما عن الصّورة الفنيّة في الشّعر العربي الحديث، لنتعرّف أكثر عن الصّورة الفنيّة وخصائصها.

المثال الأول: الصّورة الفنيّة في الشّعر العربي القديم:

يقول الشّاعر الجاهلي امرؤ القيس

كأنّي غداة البين يوم تحمّلوا   لدى سمُرات الحب ناقف حنظل[1]

يتحدّث الشّاعر هنا عن لحظة مشاهدته لقوافل محبوبته وهي تهمًّ بالرحيل، فيصوّر مشاعره النفسية في أثناء هذا الرّحيل.

معنى البيت في ذلك الوقت (الغداة) وقت رحيل محبوبتي، وأنا واقف بجانب أشجار(السمّر) أشاهد قوافلها وهي تهمّ بالرحيل، انهمرت الدموع من عينيي انهمارًا غزيرًا كأنني أشقّ نبات الحنظل الذي يُدمع العينين لشدة مرارته. هذا المشهد الذي يصوره لنا الشّاعر نسميه الصّورة الفنيّة: أي هو يصوّر المشهد الذي عاشه وعاينه وقت رحيل محبوبته تصويرًا فنيًّا عبر هذا البيت الشّعري.

التعليق على طريقة التّصوير الفنّي:

إنَّ الصّورة الفنيّة قد تكون حسيّة، ولكنّها كلما كانت أبعد عن الحسية وأقرب إلى الخيال كانت أشدّ تأثيرًا في المتلقي. والحسيّة هي ما نستطيع الإحساس به من خلال حواسنا الخمس، كتذوقه، أو لمسه، أو شمّه، أو رؤيته، أو سمعه. والشّاعر في البيت السابق كان يصوّر تصويرًا حسيًّا، لأنَّ صورة الدموع المنهمرة هي صورة حسيّة مرئية موجودة في الواقع وبعيدة كل البعد عن الخيال، ولكن هل هي صورة لا قيمة لها لبعدها عن الخيال؟؟

إنَّ الشّاعر كان يأخذ تصويره من البيئة المحيطة به، فهو شاعر جاهلي، والعصر الجاهلي هو عصر بدائي وغير متطوّر، فالبيئة صحراوية، وهذه البيئة لا تحتوي سوى النبات الصحراوي والحيوانات الصحراوية، والحنظل هو نبات صحراوي مرّ الطعم شديد النفاذ إذا قطع. وما فعله الشّاعر هو أنّه استمدَّ تصويره من البيئة المحيطة، ولكننا لا نستطيع أن نقول إنّه لم يُعمل خياله في هذا التّصوير، بل إنّه أعمل خياله وبشكل ملحوظ، فالشّاعر فكّر مليًّا ورأى أنَّ نبات الحنظل شديد النفاذ ويؤثّر تأثيرًا شديدًا في العينين، فأراد الشّاعر أن يبالغ في الحزن على رحيل محبوبته وابتعادها عنه، ففكّر في ذرف الدموع مليًّا علّه يعبّر بذلك عن شدة حبه وتعلقه بها.

ومن هنا جاء الخيال، ولكنّ هذا الخيال هو خيال لا يخرج عن نطاق الواقع، بيد أنّه تصوير بارع/ ولكنّ البراعة لم تأتِ عن طريق الحسيّة، وإنّما جاءت عن طريق المبالغة في ذرف الدموع. وهذا مثال واحد عن الشّعر العربي القديم، ولكن أغلب الشّعر العربي القديم كان التّصوير فيه يميل إلى الحسيّة، ولا يقترب من الخيال الحق، وذلك بسبب البيئة الضّيقة التي عاش فيها.

المثال الثاني: الصّورة الفنية في الشّعر العربي الحديث:

ونلاحظ اختلافًا واضحًا في التّصوير وابتعادًا شبه كامل عن الحسيّة، إذ يبدو الخيال هو سيّد

(1) يحي شامي. شرح المعلقات العشر. بيروت، دار الفكر العربي، ط1، 1994، ص14.

التّصوير، وسنأخذ مثالًا عن الصّورة الفنيّة في الشّعر العربي الحديث حيث يقول نزار قباني:

« يسمعني حين يراقصني

كلماتٍ ليست كالكلمات

يأخذني من تحت ذراعي

يزرعني

في إحدى الغيمات

والمطر الأسود في عيني

يتساقط زخات زخات»[1]

الشّاعر هنا يصوّر حفلة راقصة، إذ كان يراقص فيها امرأة ويتبادلان الكلمات والنظرات، ولكن ما يجب الانتباه إليه هو أنَّ المتكلّم في هذا الشّعر هي المرأة، أي أنَّ الشّاعر كتب هذا الشّعر على لسان هذه المرأة التي قد تكون محبوبته، وقد تكون مجرّد راقصة رقص معها في تلك الحفلة.

التعليق على طريقة التّصوير الفنّي:

هذا المقطع الشّعري الذي عرضناه يحوي صورتين فنيتين هما: يزرعني في إحدى الغيمات، والمطر الأسود في عينيى يتساقط زخات زخات. وسنتكلّم على الصّورة الثانية فقط لأنّها الأبرز والأجمل.

نلاحظ أنَّ الشّاعر يصوّر نظرات الرجل وهي تقع في عيني تلك المرأة المحبة لا المحبوبة، فيصوّر تلك النظرات على أنّها تنبعث من عينيه إلى عينيها كأنّها مطر أسود يتساقط زخات زخات.

ولكن لماذا كانت النظرات مطرًا أسود ولم تكن مطرًا أبيض أو شفافًا على سبيل المثال؟؟ هذا يدلنا على أنَّ لون عيني هذا الرجل هو أسود. وبالتالي فإنَّ النظرة تحولت إلى قطرة والقطرة تلوّنت بلون عينيه ثن انبعثت من عينيه على شكل زخّة مطر أسود.

نلاحظ في هذه الصّورة الفنيّة الخيال الشّعري المتوقّد لدى هذا الشّاعر الفذ، كما أنّنا لم نشعر بالحسيّة بشكل كبير ولو أنّه حوّل النظرات إلى مطر لأنّه فاجأنا بقوله (المطر الأسود)، فعندما لوّن المطر باللون الأسود ابتعد عن الواقع، وأبحر في بحر الخيال، لأنَّ الواقع يقرّر أنَّ المطر لا لون له، وبالتالي هو ابتعد عن الواقع ونزع إلى الخيال.

وهكذا نرى كيف أنَّ الصّورة الفنيّة في المثال الثاني كانت أشد تأثيرًا من المثال الأول، فالشّعر العربي الحديث لجأ إلى الخيال في التّصوير، ولكننا لا ننكر براعة الشّاعر العربي القديم في التّصوير الفني فهو لو كان يميل إلى الحسيّة، إلّا أنّه كان يعمد دائمًا إلى اللجوء لعناصر أخرى تظهر قوة القريحة

(1) ويكيبيديا الموسوعة الحرّة.

الشّعريّة لدى هذا الشّاعر الأصيل.

ومع هذا، فلم تعد الصّورة الشّعريّة وحدها هدفًا للتصوير، بل إنَّ الثورة على القالب الشّعري الحاضن لها كان مطلبًا أكبر، وفي خضمِّ المعركة المستمرة بين النسقين التقليدي والحداثي ولدت صور شعرية عميقة ورائعة ضمن المدرستين العمودية والتفعيلية، وإن ارتبطت الحداثة بمؤثرات كبرى سياسية هي أنّنا نمثّل الطرف المنهزم في عصرنا، فكان علينا تلقّي ثقافة المنتصر برحابة صدر عبر الترجمات وزحف النسق الأممي عمومًا على مجال انساقنا جميعًا.

لكنّ البحث عن صورة أكثر عمقًا أدى إلى إغراق مكتبة الشّعر العربي المعاصر بموج هائل من النصوص العبثية الموغلة في الغموض والانحراف عن المحددات الأدبية، المعرفة للرمز وآليات توظيفه شعريًا.

الخاتمة:

تبرز الصّورة الشّعريّة بوصفها أداة كشف يتسلل بها الشّاعر إلى باطن النفس، ودهاليز الوجود المظلمة، ليعريّها ويكشف عن مكنونها، وهي في بعض تجلياتها يضيق عليها هذا العالم الفسيح، فتخرج من محيطه، لتؤسس لها عالمًا آخر يقوم على الحلم واستشراف الآتي، واستبطان المجهول، وبذلك تتخلى عن عفويتها وطبيعتها البدائية الأولى التي طالما عرفت بها في مختلف مراحل الشّعر الكلاسيكي، قديمة وحديثة، حين كانت وسيلة لمحاكاة الأشياء، وتوضيح الأفكار وتأكيد المعاني.

الصّورة الشّعريّة لم تقف في زمن أو عصر، أو لدى فئة أو مجتمع عند حدود وقوالب، بل هي تتطور وتتقلب على البلاغة والنحو، وتخرج على المألوف بأسلوب يجعل منها إبهارًا يمثّل عقلية وفكر المنتج سواء في الشّعر أو النثر أو الفنون المختلفة التي تكون الصّورة إحدى أدواتها التعبيرية لتوصيل الرسالة إلى المتلقي، فتأخذ الصّورة دلالات وتقلب المفاهيم والصور المستخدمة في عصر ما، وكنّا ندهش ونعجب بها فيستخدمها شاعر آخر، فيصنع من هذه الصّورة صورة أجمل وأكثر ابهارًا بصيغ جديدة وفق أدوات وتقنيات يتفنن فيها.

وهذا يعني أنّنا بدراستنا للحداثة وما بعدها، وكل مناهج النقد الغربية المتطورة بسعينا نحو تقبّل الآخر والانفتاح لأخذ ما ينفع أدبنا، وعلينا في الوقت ذاته الرجوع إلى تراثنا البلاغي والنقدي الذي أسهم بشكل كبير في رفد الساحة والمشهد الثقافي العالمي بمناهج ونظريات ما زالت تعطي ثمارها، ولا نُبخس حقوق مبدعينا ومنظرينا.

قائمة المصادر والمرجع:

– ابن جعفر قدامة. نقد الشّعر. بيروت، دار الكتب العلمية، لاط، لات.

– ابن منظور. لسان العرب. بيروت، دار لسان العرب، مادة ص. و. ر.، 2/492.

– أدونيس. مقدمة الشّعر العربي. بيروت، دار العودة، لاط، 1971م.

– أرسطو. فن الشّعر. ترجمة محمد شكري عياد، القاهرة، دار الكتاب العربي، 1967م.

– أوفيسيانيكوف مخائيل. مشكلات علم الجمال الحديث قضايا وآفاق. ترجمة فريق من دار الثقافة الجديدة، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، لاط، 1979م.

– التطاوي عبد الله. الصّورة الفنيّة. القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، لاط، لات.

– الجاحظ. الحيوان. تحقيق عبد السلام هارون. القاهرة، مكتبة الخانجي، ط3، لات.

– الجاحظ. الحيوان. تحقيق عبد السلام هارون. القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة. لاط، 2002م.

– الجرجاني عبد القاهر. دلائل الإعجاز. القاهرة، دار المعرفة، لاط، لات.

– الجرجاني عبد القاهر. أسرار البلاغة. تحقيق. هـ. ريتر. استانبول، مطبعة وزارة المعارف، ط6، 1959م.

– الجيوسي سلمى الخضراء. الشّعر العربي المعاصر تطوره ومستقبله. مجلة عالم الفكر الكويتية، يوليو–سبتمبر، 1973م، عدد2، مج4.

– الخالدي صلاح عبد الفتاح. نظرية التّصوير الفنّي عند سيد قطب. الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، لاط، 1988م.

– الداية فايز. جماليات الأسلوب. بيروت، دار الفكر المعاصر، ط1، 1990م.

– دهمان أحمد علي. الصّورة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني. مصر، مصر العربية للنشر والتوزيع، ط2، 2000م.

– رماني إبراهيم. الغموض في الشّعر العربي. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، لاط، لات.

– السيوطي جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. المزهر في علوم اللغة وأنواعها. بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1998م، مج2.

– شامي يحي. شرح المعلقات العشر. بيروت، دار الفكر العربي، ط1، 1994.

– عباس إحسان. فن الشّعر. بيروت، دار الثقافة، ط2، 1959م.

– عبد الرحمن عائشة. قيم جديدة في الأدب العربي. مصر، دار المعارف، لاط، لات.

– العسكري أبو الهلال. الصناعتين الكتابة والشّعر. تحقيق مفيد قميحة، بيروت، دار الكتب العلمية، ط2، 1984م.

– عصفور جابر. الصّورة الفنيّة في التراث النقدي والبلاغي عند العرب. بيروت، المركز الثقافي العربي، ط3، 1992م.

– العقاد. الديوان في الأدب والنقد. القاهرة، هيئة الكتاب، لاط، لات، ج1.

- عياد شكري. كتاب أرسطو طاليس في الشّعر. القاهرة، هيئة الكتاب، لاط، 1993م.

- عيكوس الأخضر. الخيال الشّعري وعلاقته بالصّورة الشّعريّة. مجلّة الآداب. عدد1، 1994م.

- القط عبد القادر. الاتجاه الوجداني في الشّعر العربي المعاصر. بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط2، 1981م.

- قطب سيّد. النقد الأدبي أصوله ومناهجه. بيروت، دار الشروق، ط5، 1983م.

- محمد الولي. الصّورة الشّعريّة في الخطاب البلاغي والنقدي. بيروت، المركز الثقافي العربي، ط1، 1990م.

- مرتاض عبد الملك. قضايا الشّعريات. الإمارات، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، لاط، 2010م.

- مورو فرانسوا. البلاغة المدخل لدراسة الصور البيانية. ترجمة محمد الوالي وعائشة جرير، المغرب، إفريقيا الشرق، 2003م.

- ناصيف مصطفى. الصّورة الأدبية. بيروت، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، 1983م.

- هلال محمد غنيمي. النقد الأدبي الحديث. بيروت، دار العودة، لاط، 1973م.

- وهبة مجدي. معجم مصطلحات الأدب. بيروت، مكتبة لبنان، لاط، 1974م.

- اليافي نعيم. مقدمة لدراسة الصّورة الفنيّة. دمشق، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، لاط، 1982م.

- مجلّة الرسالة–المجلّد الثاني. السنة الثانية، العدد 64، تاريخ 24/9/1934.

- ويكيبيديا الموسوعة الحرّة.

البنى الدّلاليّة لقضية الالتزام في الشّعر العامليّ في العصر الحديث

الدكتور: خليل عبدالله سعد

مقدمة

يعيش الأديب ضمن مجموعة من البشر في المجتمع، يشاركهم همومهم وآمالهم وطموحاتهم وتطلّعاتهم في الحياة، لذلك يجعل من أدبه وسيلة للتّعبير عن قضايا مجتمعه ووطنه وأمَّته وذلك من خلال شحذ النفوس وتقوية العزائم وتنمية الحسّ الثوري لمواجهة المستعمر.

إذًا، يتعايش الأديب مع الناس ويتأثّر بقضايا المجتمع وقومه، وتفوح في خطابه دلالات الانتماء الاجتماعيّ والحس الوطنيّ القوميّ والمواقف الوطنيّة رافعًا من خلالها بنى دلاليّة لرايات العزة والكرامة والتّضحية من أجل الدفاع عن الوطن. لذا كان لا بدَّ من التَّوقف عند قضية من قضايا الشّعر العربيّ في الشّعر العامليّ بخاصة في العصر الحديث ألا وهي قضية الالتزام لاكتشاف البنى الضّامَّة لعلاقة الشّاعر بمجتمعه ووطنه وأمته مع تقديم نماذج شعريّة من الخطاب الفلسطينيّ والعراقيّ لتدعيم البحث بدلالات تعزز البنية الدّلاليّة لقضية الالتزام في العصر الحديث.

يُعدُّ الأدب الملتزم نوعًا من التّصدي للاحتلال والاستعمار والاستبداد والظلم، والشّاعر الملتزم يجمع في شعره مصيره ومصير أمته، يرفض الذل والاضطهاد، يحمل على عاتقه المسؤولية والالتزام بخط الدفاع عن كرامة أمته نافضًا عنها غبار التخلف راسمًا الطريق المستقيم لمسيرة الانسانية نحو عدالة شاملة وحرية حقيقية. لذلك نجده يعتزُّ بتراثه، يسترجع تاريخه المجيد، يوظف الأحداث الجسام من تاريخ الأمة، فيسجّلها في قصائد حروفها من نار ونور، دلالاتها من يأس وأمل، عبودية وحرية، فقر وحرمان وإباء وعزة، عقم وانبعاث، موت وحياة. لذا يقف الأدب الملتزم على مرتكزات ومنهجيّة واعية الغاية منها هي حقيقة الرؤية الفكريّة الخاصة ونظرتها إلى الانسان وتقويمه نحو الكمال ومداعبة الأحاسيس الصادقة بالكلمة المؤثّرة والأدب الجدير باسمه هو ما كان مرآة لعصره، وترجمانا لظروفه وتواصلًا مع مجتمعه.[1]

وقد اعتمدت المنهج البنيويّ وذلك للكشف عن بنى الدّلاليّة لقضية الالتزام في الشّعر العامليّ عند شعراء العصر الحديث لتبيان مواقفهم وتناقضاتها الدّلاليّة وتقابلاتها وتحويلاتها واستخلاص رؤاهم الجديدة وتحديد مسارها ونظرتهم المستقبلية انطلاقًا من التجارب الواقعية الكثيرة في واقعنا العربيّ.

وقد قام البحث على مقدمة ومبحثين وخاتمة. أما المقدمة فقد اقتصرت على تقديم موضوع البحث، وتناول المبحث الأول تعريف الالتزام في اللغة والاصطلاح وتبيان مفهوم الالتزام في العصر الحديث. ثمَّ يأتي المبحث الثاني للحديث عن قضية الالتزام في الشّعر العامليّ في العصر الحديث واستخلاص بناها الدّلاليّة. وأمَّا الخاتمة فاشتملت على نتائج البحث.

تعريف الالتزام

جاء في القرآن الكريم: ﴿قُلْ مَا يَعْبَأُ بِكُمْ رَبِّي لَوْلَا دُعَاؤُكُمْ فَقَدْ كَذَّبْتُمْ فَسَوْفَ يَكُونُ لِزَامًا﴾[2] و ﴿وَأَلْزَمَهُمْ كَلِمَةَ التَّقْوَىٰ وَكَانُوا أَحَقَّ بِهَا وَأَهْلَهَا وَكَانَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمًا﴾[3] .

وفي اللغة: ورد في لسان العرب «لزم: اللّزوم، والفعل لزم، يلزم والفاعل لازم، والمفعول به ملزوم، لزم الشيء يلزمه لزمًا ولزومًا، ولازمه ملازمة ولزامًا والتزامه وألزمه إيّاه فالتزمه، ولزمه لُزْمة، يلزم الشيء فلا يفارقه.»[4] والتزم الشيء: لزمه من غير أن يفارقه، التزم العمل والمال: أوجبه على نفسه.»[5]

وفي الاصطلاح: الالتزام هو اتباع نهج معين في أساليب الفنّ أو الأدب أو تقيد بالطرائق المقررة في مدرسة ناشئة، أو في مدرسة قد أثبتت وجودها، وفرضت مفاهيمها ومقاييسها على فئة من الجيل المعاصر لها، مع الإشارة إلى أنَّ الموقف القوميّ يؤكد عنصر الالتزام في الفكر، وعلى الأخص الفكر المنطقي أو الفكر الإيديولوجي لأنَّ الفكر بطبيعته حركي الالتزام من سمات الحركية غير الانتهازية.»[6]

يعني الالتزام حريَّة الإختيار، وهو يقوم على المبادرة الايجابية الحرَّة من ذات صاحبه، مستجيبًا في ذلك لدوافع وجدانية من أعماقه، فالحرِّيَّة شرط أساسي من شروط الالتزام وليس ملتزمًا صادرًا عن قسر أو مجاراة أو نفاق اجتماعي. بل الملتزم هو الذي ينبع الالتزام حرًّا من قلبه وبيئته وعقيدته، يقوم به عن وعي واقتناع واختيار حرّ دونما تكلّف أو إكراه.»[7] فالشّاعر العربيّ المعاصر المدعو إلى الحرية في كل الميادين الحياتية، أصبح يكره النموذج في الفنِّ والحياة وإنَّه يتوق إلى إثبات فرديته وشخصيته الحديثة.[8]

ويجب أن نفرّق بين الالتزام والإلزام، وأن نوضح دائمًا أنه ليس ثمة تعارض بين حرية الأديب والتزامه الحر، وإنَّ حرية الأديب جزء من حرية الوطن والمواطن.[9]

وقد تطورت فكرة الالتزام يومًا بعد يوم، وانطلقت من المبادئ الخلقية، وشملت معها بعض الجوانب السياسية والاجتماعيّة والدينية، ففي فرنسا انبعثت ومضات الالتزام من مسرحيات راسين وحكايات لافونتين، وفي العام 1935 ظهرت دعوة «التزام الشّاعر» في فرنسا بتأثير الواقعية الاجتماعيّة الجديدة.

ويرجع استخدام كلمة الالتزام بالمعنى الحديث إلى أوائل أربعينيات القرن العشرين، وأوَّل من بلور مصطلح الالتزام هو المفكر الوجودي الفرنسي جان بول سارتر للدلالة على مسؤولية الأديب، «فالأدب واقعة اجتماعيّة، ومعنى ذلك أنه ينبع من المجتمع ويتوجه إليه ويعالج قضاياه وليس في وسع الكاتب أن يكتب عن المجموع البشري، أو عن الإنسان المشخص في وحدته الكلية لعصره ومعاصريه. فأهل العصر الواحد الذي عاشوا الأحداث نفسها، وواجهوا أو تجنبوا المسائل نفسها، ولهم في حلوقهم مذاق واحد، وعليهم تبعة مشتركة، وذكرياتهم واحدة، وهمومهم واحدة.[10]

الالتزام في الشّعر العامليّ في العصر الحديث

لقد شكّلت قضية الالتزام في الشّعر العربيّ الحديث واحدة من القضايا الكُبرى التي شغلت الفكر النقدي الحديث، ويُقصد بها الالتزام بقضايا الأمّة من مفهوم قوميّ ايديولوجي ووضعت عدة معايير، وقد اختزلت في المفاهيم الإيديولوجيات الثلاثة التي تبنتها: الثورات العربيّة، وحدة الأمة العربيّة، الحريَّة (حرية الأمَّة)، محاربة الأفكار الرجعية الاشتراكية كالاستغلال والإقطاع والرأسمالية.

يتناول الالتزام الجانب الفكريّ من الأعمال الأدبيّة بمعنى أن يلتزم الأديب بقضايا مجتمعه وقضايا العالم أيضًا، بمعنى أن يشارك بفكره وشعوره في القضايا الوطنيّة والانسانيّة لقومه، وفيما يعانون من

أحزان وآلام، ويأملون إليه من آمال ما يجعل المتعة الفنية في الأدب وسيلة لغايات انسانية في سبيل تحرير الانسان وتقدمه. فيقول الشّاعر خليل ابراهيم خضرا:

«ليسَ الشّـعر تـميق القـوافي ولَكن نَفْث روحٍ فِي القوافي.»(11)

يمثل الشّعر العربيّ الحديث مثال الالتزام في الأدب بحيث غدت القضية الفلسطينيّة المحور الرّئيسي للشّعر الملتزم بقضايا الأمة وهمومها ما يجعل الأدب نشاطًا فاعلًا له تأثير في مسار الحياة وفي حركتها، كذلك يجعله غيريًّا مرتبطًا بالآخر منشغلًا به ينبض بهمومه ومشاكله، ويعيش أفراحه وأحزانه، بدلًا من انغلاقه على ذاته اجترارِه مشاعر فردية، إنَّه الجانب الإيجابي من علاقة متبادلة بين الشّاعر والمجتمع، وهي ليست علاقة أخذ أو عطاء ولا علاقة انصهار أو ذوبان، وإنَّما علاقة تطابق وهنا تلاحم الشّاعر والمجتمع.(12) فيقول الشّاعر:

«إنَّهـــا النَّكبــةُ مــا أصـعبَهــا ووصـفُها فــوقَ خيـــالِ الشّـعراء

هـكذا بيــن عَـشِّيٍّ وضُـحْــى نفقـدُ البيــتَ وقد خــاب َالرَّجـاء

إنَّــه البـيــتُ الَّــذي ظلّــلنــا في لَظَى الصَّيفِ وفـي بَرِدِ الشِّتاء

فــي فـلسطـين التـي نَعـبــدُها مـهـبـطِ الـوحـي ومــهــدِ الأنبياء

أرضـنا هذي ولـن نـرضى لها مُــوبقـاتِ الغــاصبـينَ الدُّخـــلاء

لا وربُّ العـرشِ لـن نــتركهـا ســوف نـفديـهـــا رِجالًا ونِسَـاء

ســوف نـحـميها ففي أحجارِها فـــي الأكـفِّ السُّمْرِ عزمٌ ومضَاء

سوف نرميها بوجهٍ غَاصِبٍ هــكــذا شِئنــا وإنَّ اللهَ شـــاء.»(13)

يسرد لنا أحداث النكبة الفلسطينية، فالذات الشّاعرة ترفض الظلم، تنتقم من الغاشم الظالم، تواجهه بلغة شعرية وأنفاس نابضة بالرفض للاحتلال والدعوة إلى التمسك بحماية الأرض المقدسة، ليعبر عن الذات العربيّة القادرة على التحدي والصبر على الشدائد.

ويدعو الشّاعر في سياق آخر:

«أيُّها النَّـائمــون هبّــوا جميعًا يفـــزعُ البحـــر عنـــد مدّ وجـزر

إنَّ أنـف الأبــيّ أنـــف حمــي يــأنــفُ الظّلـــم واثــبـًا مثل نمر

للمعـالـي تصبـو بحـق نفوس للأعــالـي تـــرومُ تـرقّـى كنسـر

ضاعَت (القدس) يا (مظفّر) ذكّر صــرخة (القدس) موقـظًا كل قطر

لاغتصـــاب أمـــام أهل تغاضوا عــن صـــراخ وولـــولات لبكـر.»(14)

تؤسّس الدّوال الشّعرية في هذه المقطوعة لبنية ضياع القدس واغتصاب أرضها، لذلك نجد أنّ الشّاعر توسل الإنشائيّ بصيغة النداء (أيُّها النائمون – يا مظفّر) وصيغة الأمر (هبُّوا) للدّلالة على إيقاظ الضمير العربيّ من سباته في محاولة لإرجاعهم إلى زمنيّة الإباء واستذكار أمجاد التاريخ العربيّ الأبي الرافض للظلم.

«كـم طـويـنَا عـهد ظلمٍ وصـمـدنـا مـا طـوانـا

ولنَـا الـتَّاريـخ عبـدًا يـقـتفـي الدَّهر خطانا

في كـؤوس المـجـد طُ رًّا خـمـرة النصر سقانا

نـحنُ عـرْبٌ وسنبقى عَرَبًا نحمـي حمانا.»[15]

ويأتي الشّاعر بصورة محمد الدُّرَّة والشَّهيد حسونة، فيقول:

«من كلِّ عيْنٍ تدمعُ العَبْرَة وأبّ (محمد) لاهبُ الزُّفرة

لهـفي عـليه فؤادُه جـمْرَة وعلى ذويه عَلَّتْهُم الحُمْرَة

في كلَّ آن تُحـفرُ الحـفْرَة والكلّ يحسبُ أنَّهـا قَبْرَه

ويُريهمُ (التلفاز) في السَّهـرة للنَّـاس في (فلمٍ) له شُهْرَة.»[16]

تؤسّس الدوال الشّعرية لبنى الألم والحزن على الواقع الذي يعيشه الانسان الفلسطيني، يرزح تحت وطأة الظلم والقتل ولا ساكن يُحرك ضمير العرب، ولا صوت يعلو لقول الحق، فقد عبّر الشّعراء العرب عن العديد من الصراعات بالرفض والدعوة لإيجاد البديل بوصفه موقفًا إنسانيًا فهو «مرَّة ماثلًا في رفض الظلم وإقرار العدالة الاجتماعيّة ومرَّة في رفض قوى السَّيطرة والتحكم الأجنبي بكلّ أشكاله السياسية والثقافية والاقتصادية، ورفض التبعية بوجه عام .. ولم يكن الشّعر في كل ذلك كله إلا تعبيرًا عن المواقف الجماعية.»[17]

يُحسبُ الالتزام من صميم التجربة الفنية، وكأن الشّاعر يطالب بالانتقال من لا حرّية اللاوعي إلى الوعي الحرّ، فيقول:

«أعوذُ بـالشّعر مــن قيْـدٍ يُكَبِّلُـهُ وشُــرطَةِ تَحبِسُ الأنفاسَ والكَلِما

ما دمتُ أملِكُ وجدَاني وعَـاطفتي ما ضَرَّني لو جَمعتَ القَيدَ والقِدمَا

لن أنظُم الشّعر كَي أحظَى بجائزةٍ ولنْ أبــيـعَ ضـميري بالذي وصَمَا

ولن أطأطِئَ رأسي فـي حِمَى مَلِكٍ يُكدِّسُ المـالَ والخِصيانَ والخَدَما

ولن أهِينَ رَغـيفي فـوقَ مَـائـدةٍ كـخـانعٍ يستسيغُ الـذُّلَّ واليَـتَـما.»[18]

تظهر دلالات الالتزام بقضايا المجتمع وما يسوده من حرب وقمع وعدم استقرار من خلال تصوير مشاهد الجوع والفقر، فيقول الشّاعر:

«عـضّـنا الجـوع فيا ربّ ارْحَمِ　　وتفشى منـه صـرنـا نـحتمي

وعـلـى لبـــنان بلـوى خيَّمت　　من أنـاس ضـيعوا الذّمم.»[19]

فالشّاعر يتكلم بواقعية عن قضية الجوع، فيرسم مشهدًا مأساويًا لويلات الحرب، ويتضرع إلى الله من خلال أسلوبي النداء (يا ربِّ) والأمر (ارحم) طالبًا منه الرحمة على بلاء الأمة. وتتجلّى قضية العبودية التي يفرضها الطغاة، فتسيطر دلالات الجوع والفقر والحرمان، فيقول الشّاعر:

«أحـدِّقُ فـي مـحنـتِي للـسَّمَاء　　وتـحـتَ القـــنابل عـمَّ الفناء

وشَـــحَّ الغـــذاء وقـلَّ الـدَّواء　　لأطـفال يـبكون قرب النِّساء

إلـــــى الله أشـــــكـــو　　مــــن المــسلمـيـن.»[20]

تتفاعل البنية الدّلاليّة لترسم صورة الانسان في مجتمعه يعاني المحن وقلة الغذاء والدواء، فيرفع شكواه إلى الله في زمن تغيب فيه العدالة الاجتماعيّة، فيقول:

«إنَّ الحـيـاةَ تنـاقـضٌ وتنـــافرُ　　وبـــها العـدالـــة ظـلّ يـؤْثَـرُ

لا عدل فيها أو تساوٍ في الـورى　　بل إنَّها الأضـدادُ طرًّا تُـحْشَرُ

أيـــن العـــدالة والفـقير مشرّد　　فـي كـل أرضٍ لا يَقرُّ ويظفر

عــارٍ وغـول الجـوع بات رفيقهُ　　أبدًا .. فليس يحولُ أو يتَغَيَّرُ.»[21]

يبرز حقل دلالي للجوع والفقر والتشرد في أرض الوطن، وتختزن الدوال الشّعرية التناقض والتنافر بين الحياة والموت، عدالة ولا عدالة، فقر ولا فقر، وليس من تحول أو تغير في زمنية تسيطر فيها دلالات الشقاء والفقر والحرمان والآلام، فتقول الشّاعرة زهرة الحرّ:

«أنا بنتُ الشَّقاء والفقرِ والحرمان　　بـنـتُ الجـهالةِ والعمـياءِ

فجرَّتني الآلام فالحـقدُ يا للحـقدِ　　بـركـانُ ثـورتـي الحـمـراء

فـي يدٍ امسحُ الدُّموعَ وبالأخرى　　أصـــبُّ الدِّماءَ فـوق الدِّماءِ

ورأيـتُ الفسادَ والظلمَ والإرهابَ　　فـــي كـلِّ بـقعـــةٍ وفنـــاء

فتحـفَّزتُ ثـمَّ ســدَّدت سهمي　　ضربةَ العدلِ ضربةَ الأقويـاء

فإذا الحكمُ للشعوب على الأرض　　وللظـــالميـن شـرُّ جـزاءِ.»[22]

تصور الشّاعرة آلامها بمشاعر انسانية صادقة تفوح منها دلالات تعزز غياب الخير والعدل في الحياة الاجتماعيّة، ويظهر الحقد في قلوب الحكام من خلال الاسلوب الإنشائي (يا للحقد بركان ثورتي الحمراء) ويعمُّ الشرَّ والظلم والفساد والإرهاب.

لقد احتضنت السِّريالية القضايا الروحية الداخلية كالحبِّ والتَّمرد والثورة والحرِّيَّة والموت، فيقول أحمد مطر في قصيدته:

«أكتبُ أنَّني حُرٌّ

على كفنِي؟

أأكتُبُ أنَّني حُرٌّ

وحتّى الحرفُ يرسِفُ بالعبوديّة؟». [23]

تحسبُ قضية الحريَّة قضية الشّاعر وهاجسه الأكبر وتختزن دلالات الحزن والتمرد على الواقع العربيّ المرير، فيحاول الشّاعر العربيّ إيقاظ الضمائر العربيّة من سباتها العميق، فيقول:

«يـا ليت للعرب إحساس فيشعرهم ... أنَّ المروءة مـاتت فـهي قـنديدُ

إذ سببّوا العـار من جبـن لأمَّتهم ... ففي حـمـاهم يتـمُّ الآنَ تـهويـد

مـن لم يعن أهله في العسـر أدّبـه ... ربّ يــجازي بـأيديه المـقاليد

غـــدًا سنعـلـمُ أنَّ الله جــرّبـنـــا ... فجـاء مـن عنده للشمل تبديد

(لبنان) يا بـلد الأحـرار يــا وطـنًا ... أمْــسَى وحيدًا وما أثناه تهديد

في البـرِّ والبَحر (إسرائـيل) تمطره ... حمر القـنابل مـا أضناه تكبيد

والكـلُّ يـنظرُ فـي سـهو وفـي بلـه ... كـأنَّما مـــا يــجـري أغـاريد

أين الأقارب في سهـل وفي جبل ... لم يأتِ منهم لحدِّ الآن تنديد.» [24]

في هذه المقطوعة الشّعرية اعلان جبن العرب وموت احاسيسهم وموت المروءة العربيّة بجملة خبرية (أنَّ المروءة ماتت) وبعدها يمطها بسيل من الجمل الانشائية (يا بلد الأحرار – يا وطنًا – أين الأقارب) للدلالة عن سكوت العرب أمام الاعتداءات الاسرائيلية على لبنان وتهويد فلسطين، فاسرائيل تستنزف الشعوب العربيّة، فأين واجب العرب الوطنيّ في الدفاع عن قضية الشعوب.

وهذا ما يذكرنا بصورة للإنسان الفلسطيني وعذاباته تنقلها الشّاعرة فدوى طوقان من أمام شباك تصاريح السَّفر إلى البلاد العربيّة أو العودة إلى فلسطين، فتقول:

«آه ... استجدي العبورْ

اختناقي، نَفَسي المقطوعُ محمولٌ

على وهج الظهيرة

سبع ساعات انتظار

ما الذي قصَّ جَناح الوقت

من كسّح أقدام الظهيرة؟

يجلد القيظ جبيني عرقي يسقط ملْحًا في

جفوني...

آه ..... وامعتصماه

آه يا ثار العشيرة

كلّ ما أملكه اليوم انتظار...

ليت للبَّراق عينًا

آه يا ذلّ الإسار

حنظلًا صرت، مذاقي قاتلٌ

حقدي رهيب، موغلٌ حتى القرار

صخرةٌ قلبي وكبريتٌ وفوَّارةُ نار

ألف "هندِ» تحت جلدي

جوع حقدي

فاغرٌ فاه سوى أكبادهم لا

يُشبعُ الجوعَ الذي استوطن جلدي

آه يا حقدي الرهيب المستثار

قتلوا الحُبَّ بأعماقي أحالوا

في عروقي الدَّم غِسليناً وقار.»[25]

تصور هذه المقطوعة الشّعرية معاناة الشعب الفلسطيني مع المحتل، ويبرز حقل معجمي يدل على الاختناق من الانتهاكات التي ينتهجها المحتل مع الشعب الفلسطيني، لذلك نجدها تستغيث بالخليفة العباسي المعتصم (وامعتصماه) في إحالة إلى معاملة الذُّل التي تُعامل بها النساء زمنية الاحتلال، كما تستحضر الرمز التاريخي من خلال ذكر اسم (هند) في إحالة إلى التفاعل التّناصي فيتجلى البناء الشّعري في ايديولوجية رفيعة عززت الواقع الفلسطيني المُعاش من خلال طرح فكرة اذلال الانسان الفلسطيني وإهانته يوم كانوا يتدافعون أمام شباك التصاريح، فتستذكر هند بنت عتبة (آكلة الأكباد) التي مضغت كبد حمزة بن عبد المطلب عمَّ الرسول حين قتله وحشي في دلالة إلى بنية الحقد والرفض لأفعال المحتل.

ليس المطلوب من الأدباء أن يصوروا مآسي العالم والآم الشعوب، ويقدموها لوحة للعين بل كانت دعوة سارتر إلى «التَّخلي عن الأدب السَّاكن Exis في سبيل أدب فاعل Praxis يؤثر في التاريخ ويعمل من ضمنه ويؤلف بين النِّسبية التاريخية والمطلق الأخلاقي والميتافيزيقي.»[26] فالشّاعر يحمل رسالة حقيقية تنبع من أدبه الصادق، فالفن الأدبي المؤثر الفاعل الملتزم لا يولد إلا إذا كان الشّاعر حرًّا، وكانت حريته عميقة نابعة من داخله، فيقول:

«نحنُ الوَطن

من بعدِنا تبقى الدَّواب والدّمن ..

نحنُ الوطن

إن لم يكُنْ بنَا كريمًا آمنًا

ولمْ يكن محترمًا

ولم يكن حُرًّا

فلا عِشنا .. ولا عاشَ الوطَن.»[27]

يختصر الشّاعر كلامه بجملة (نحن الوطن) بشرط أن يعيش الانسان حرًا ومحترمًا وآمنًا لكن إذا غابت قيم الاحترام والحرية والأمن فلا حياة هانئة وكريمة ولا عيش كريم ولا (عاش الوطن)، فالشّاعر يلتزم بقضيته الوطنيّة ويؤمن بمبادئ الإنسانية، يفضّل الموت الكريم على العيش الذليل ما يعزز التناقض الدلالي بين الحياة الذليلة والموت الكريم، فيقول:

«ما كان للحُرِّ أنْ يَرضَى لهم غلبًا   وأن يرَى سادةً في مستوى الخدمِ

يا أمّ الحرب خوضُوا الحرب حامية   وأشعلوها سعيرًا شبَّ بالرمم

إنَّ المنيةَ حتمٌ لا مفرَّ لنا   منه فهيا نمت في العزِّ لا الظلم

فالمــوتُ في العزِّ خلــدٌ لا فناء له   والعيشُ في الذِّل موتٌ غير محترم.»[28]

يشدد الشّاعر على رفضه للعيش الذليل، ويوظف الاسلوب الانشائي بصيغة النداء (يا أمَّ الحرب) وصيغة الأمر (خوضُوا) للدلالة على رفضه للاعتداءات المتكررة على الشعب الفلسطيني، ويظهر التقابل بين العزّ والظلم، الحرية والعبودية، الموت والعيش، الخُلد والفناء دلالة الحق الضائع للشعب حتَّى في جلسات مجلس الأمن الدولي من دون الوصول إلى قرار يدين الاعتداءات المتكررة على العرب. وتبرز قضية الموت في سبيل الوطن وفي ميدان القتال ليس موتًا بمعناه المألوف، فتقول الشّاعرة زهرة الحرّ:

«بـاسم العروبة نحيَـا أو نموت فلا   فرق إذا ما هزمنا الغاصبَ الجاني

يـا سـيف يـعربَ خـلّ الغمدَ ناحيةً   ففي الميـادين أهــــدافٌ لشجعانِ

تواثبـوا فالمـــنايـــا الحمـــرُ وثبتهم   شبـــهَ الضياغمِ من شيبٍ وشبانِ

مـا كـان صهيون شيئًا في حسابهمُ   لـــو لم يؤلبْ علينا جيشَ عدوانِ

نحـن الـذين مـلكنا الأرضَ قـاطبةً   أمـــلـكون نـــواصينا بـبـــهتـــان.“[29]

وتتفاعل تجديدات الرفض للظلم والتخاذل وصيحاتها، فيقول الشّاعر منير صالح:

«الكـــونُ يعـــلمُ أنَّنـــا بـــشـــرٌ   نـــأبى التخاذل نبذلُ العُمرا

حتَّـــــى يعـــودُ الحـــق مـكتـملًا   لا يقبل التفريط والخسرا.»[30]

لقد تأججت عواطف الشّعراء وأفرزت بنى حماسية وتمردية، معتدين بأنفسهم وعروبتهم واضعين أمام أعينهم قيمًا وأهدافًا ومبادئ لا يمكنهم التخلي عن التزاماتهم الوطنيّة تجاه قضايا الوطن المسلوب قيم الحياة، هكذا كان شعراء الثورة والجهاد في فلسطين، يدافعون عن قضيتهم بلغة شعرية موحية، فيقول الشّاعر أحمد مطر:

«نمــوتُ كـــــي يـــــحـــيا الوطن

كَلَّا سَلِـمْتَ للوطن!

خُذه .. وأعْطِني به

صوتًا أسمّيه الوَطن

ثقبًا بلا شمعٍ أسمّيه الوطن

قطرة إحساسٍ أسمِّيها الوطن

كسرَة تفكير بلا خوفٍ أسميها الوطن

يا سيدِي خذه بلا شيء

فقط...

خلّصني من هذا الوطن!»[31]

وقد كان لزامًا على مكونات الشّعر هي الأخرى أن تتأثر من روي وإيقاع وقافية وأصبحت أنسب وقفة موسيقية يستند عليها السِّياق المعنوي والموسيقي والنفسي.»[32] فيقول الشّاعر:

«يا بقايا شعبي المسحوق ... هل أسمعت حيّا؟ !!

لن نعيدَ القدسَ ... ما دام حدانا .. أجنبيًا

لن نعيدَ القدسَ .. ما دام دعانا ... وثنيًا

فلنعد يا شعبي الضائعَ

ولنمضِ سويًّا

حيثُ نلقى اللهَ في بدْرٍ نشيدًا أزليا.»[33]

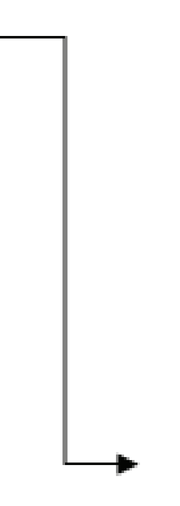
إنَّ ظاهرة التنوع في القوافي والروي أوحت بالضياع والتخبط في مجتمع الشّاعر، وإذا كانت ظاهرة القلق والضياع في المجتمع العربيّ قد ساعدت على اشاعة مناخات وجودية تتمسها الكثيرون من الكتاب العرب فإنها قد اقتضت هؤلاء أو غيرهم إلى التفتيش عن مبدأ ثورة أو وجود ينهي هذا الضياع وذلك القلق.

أفرز الخطاب العربيّ الكثير من البنى المشحونة بطاقات دلالية التزمت بقضية الوطن والمجتمع والأمة، وحمل في التزامه أشلاء شعوب تعذبت وتشتت، لكنَّ شعرها كان أملًا في انبعاث ورجاء في تحرير أممهم من نير العبودية التي ترزح تحت عبئها، لذلك فتح الشّاعر العامليّ باب المجابهة بما يعرف بالشّعر الثوروي الذي احتلَّ مكانة مهمة في الشّعر العربيّ الحديث، وقد توسل بالثورة لاستنهاض الهمم وإيقاظ الضمائر النائمة عما يجري في العالم العربيّ وخاصة فلسطين. فيقول:

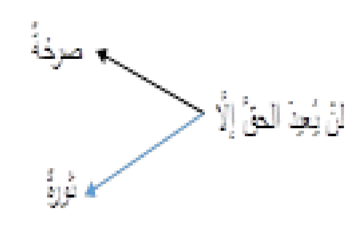
«لنْ يُعيدَ الحــقَّ إلَّا صرخةٌ تسمـــعُ الصَــحراءُ والــرَّملُ صداهَا

لن يعيدَ الحَـــقَّ إلَّا ثــورةٌ يــرفعُ الثُّــوارُ والشَّعبُ لِـواها.»[34]

تحمل البنية التكرارية التعامدية (لن يعيد الحقَّ) والتوازي غياب الحق ويقابل عودته ثورة يرفعها الثوار يقودها الشعب من أجل النضال في سبيل اعادة الحق المسلوب، وتبرز الترسيمة الآتية فكرة استبدال مفردة (صرخة) بمفردة (ثورة) للتأكيد على فكرة الثورة التي تغلي في قلب الشّاعر.







وتتفاعل بنية الثورة على الظلم في ظلّ صمت الجميع أمام غطرسة اليهود مع ثورة الشّاعر النضالي سميح القاسم، فلا بدَّ من ثورة خاضها الشّعراء بسلاح كلماتهم ولغتهم، فيقول الشّاعر:

«أعلنُها. وليشبع من خبز العارِ

الجوفُ الجبناءُ.. وأعداءُ الشمسْ

ما زالت ... لي نفسي..

وستبقى لي .. نفسي ..

وستبقى كلماتي.. خبزًا وسلاحًا.. في أيدي الثوار"[35]

القضية الفسلطينية تعيش في وجدان كل الشّاعر ترتعش لها الوجدان، فالثورة سلاح للدفاع عن الحق المسلوب ودعوة لطموح التغيير، وتتفاعل البنى الدّلاليّة المعمقة بأفكار الثورة، فيتوجه الشّاعر بقصيدة (إلى نازك الملائكة) يقول فيها:

«يا لهفة الشعب بـين الشعـوب يريد الوصول إلى الحاضرة

تـوالَت عليه ظـروف الزمـــان وكم عوقته الخطى العاثـرة

فنمشِي وننزع ثــوب الهـــوان ونـمـسي غــدًا أمة قــادرة

وإن يحسن الشّعر دقّ الطبول وشحذ النُّفوس ظبى باترة

فغنِّــــي وصُــــوغِي لنــا ثــورة فإنَّـــك (جندركنــا) الثائرة

فـــلا تبـخليــن علـينــا بـــه وأنـــت الشهيرة بالشّاعرة

سلامي إلى كلِّ أهل العـــراق فكلِّ العيون لكم نـــاظرة.»[36]

تؤسس الدوال الشّعرية لفكرة اعلان الثورة ومواجهة الظلم بثبات ومن دون خوف، فالشعب يعيش حياة يغلب عليها طابع الظلم والهوان، لذا يطلب شحذ النفوس من أجل تحقيق فكرة الانتصار بفعل قوة اتحاد الشعوب بين بعضها البعض. وتقول الشّاعرة في سياق آخر:

«بـاسم العروبة يا صحراءنا انطلقي واطلقـي حممًا من قـاعِ بُركان

فـالقـــدس مـذعـورة مـمَّا تكابـده وبـيت لحم عـلى أشواك أحزان

مهـد المـسيح أما حـامت مـلائكـة عليه كيف غدَا في كفِّ شيطان

يـا للنّــصارى ويـا للمـسلمين معًا إن لم يـجودُوا بـأرواح وأبـدان

قد قـال أحــمد مـا قــال المسيح ومـا أوحَى الإله بإنـجيل وقرآن

كلاهـــما صــادق فـي القول مؤتمن لـم يختلف في بيان منهما اثنان

ما ضاعَ حـق رعـته عـين صاحبه بحكـمةٍ، وبـــإخلاص وإيـمان.»[37]

تؤكد الدوال الشّعرية على بنية الحزن والأسى على ما يحصل على أرض العرب، وتوظف الاسلوب الانشائي الطلبي بصيغة النداء (يا صحراءنا – يا للمسلمين – يا للنصارى) وصيغة الأمر المتجانس لفظيًا ودلاليًا (انطلقي – اطلقي) للتعبير عن غليان الذات الشّاعرة وما استدعاء الأديان السماوية إلا لتأكيد فكرة الوحدة الدينية والوطنيّة فكلّ الرسالات السّماوية نصَّت على أن يعيش الانسان حياة كريمة.

كما يعود الشّاعر إلى الماضي ليستذكر دروسًا وحِكمًا وعِبرًا من تاريخ الأمة المجيد، إنها دروس الاصرار وعلوم الثبات وعدم الاستسلام في مواجهة عاديات الدهر، فيقول:

«علِّمي التَّاريخَ مـن إصْـرارنا كيــف تــحيـا أمَّةٌ من عَدَمِ

إنَّنا ماضـُونَ مـَهمـا عَظُمَتْ عاديــات الدَّهرِ لـم نَستَسلِمِ

لم نَـهُن عَـزمًا وذا تــاريخنــا شــاهــدٌ بالصِّدقِ مُنذُ القِدمِ

سَطِّـرِي فـي أرضِـها ملحمـةً ولتكــنْ درسًا لكــلِّ الأمَمِ.»[38]

لذلك نجد أن علاقة الفنّ بالتاريخ في التجربة الوجودية تنحصر في الانتماء إلى أرض وزمان معينين يرتبطان أيضًا بمعنى الصيرورة والتغيير، فالتاريخ يشهد على دلالة بنية الاصرار وعدم التهوان والاستسلام في رفض الظلم ومواجهة الظالمين ما يعزز التقابل الدلالي بين الضعف والقوة والغلبة للقوة في الدفاع عن أرض الوطن فتسطر في تاريخ الأمة ملحمة البطولات.

وفي سياق آخر، تؤكد الشّاعرة على تاريخ العرب الحافل بالأمجاد بمقابل زمنية الحاضر والأمل بالتغيير والتحول الزمني. فتقول:

«باسم العروبة نبني صرح أمتنا   على صعيد المعالي خير بنيان

تاريخُنا حـــافـلٌ بالمـجـد متّقد   بالفكرِ مزدهر في حسن عمران

ويومــنا أمـل يــرقَى الى عملٍ   يشتَّـق مـنه جـهاد ليس بالواني

وفي غـد تـملأُ الدنيا مشاعلنا   ويهـتدي بهُدانــا كل انسان.»[39]

وتتفاعل بنية الانتماء إلى أرض الوطن من خلال استرجاع التراث وأمجاد العرب، لأن التراث امتداد للروح الشّاعرية وتحقيق لأهداف الانتصارات العربيّة من أجل نيل حرية الأمم، فيقول:

«يشهد التاريخ أنَّا عَـرَبٌ   قد صنعنا في مجاليهِ الكمال

ولنا الأمجادُ دانت دائمًا   في انتصـــارات توالت ونزال

لا يشينُ الحرّ غدرًا ناله   إنَّما إنْ فرَّ من ساح القتال.»[40]

ترتكز فكرة الالتزام في هذه المقطوعة الشّعرية من خلال استرجاع تاريخ العرب وأمجادهم على بنية التمرد والرفض والثورة والنقمة على الحياة البائسة وفيها صرخة وموقف لتبديل وجهة الحياة الداعية إلى العيش الكريم والعدل والحرية، ويعلن الشّاعر تمسكه بأرضه، فيقول:

«يا شرفاءُ

«هذه الأرضُ لنَا

الزَّرعُ فوقَها لنَا

والنِّفطُ تَحتها لنَا

وكلّ ما فيها بماضيها وآتيها لنا ..»[41]

فالشّاعر يحسب نفسه جزءًا من منظومة أرض وطنه وتبرز المقطوعة الشّعرية العلاقة العضوية بين المواطن والوطن.

سيطرت على الخطاب الأدبي بنية ظلام العبودية والحرب، وبالمقابل تطلُّ دلالة فجر السَّلام والأمل

بانتصار الحق بعد ثورة ضدَّ الطغاة والمستبدين لتحقيق انتصارات جديدة على الموت بحياة سيسودها العدل، وتتحول البنى الدّلاليّة، وتختزن قضية الالتزام في الشّعر العامليّ دلالات لانتصار السَّلام وزوال الجور والظلم، والأمل بحياة يعمُّها العدل والأمان، فيقول الشّاعر:

«أوَّل الفجر فهلّـل واحتسـب وتـــرقّـــب لـــزوال المـــجرم

كي يكفَّ الجور ما بينَ الورى ويعيشُ العدل بين الأمم.»[42]

تختزن الدوال الشّعرية دلالة أنَّ الشّاعر مؤمن بوجوب التزام الشعب بالنِّضال ضدَّ المستبدين والمستعمرين، فالثورة اقترنت بدلالات الحلم، وبدت نار الثورة نورًا يضيء رؤية الغد بعد عتمة الظلام، فيقول الشّاعر:

«تـــوارى الظَّـلام ولاح الهلال وهـــبَّ الـــشَّباب وجاء الرجال

وزاد الشعور لحبِّ النِّضال لنـــهزم كـل دعـاة الضلال.»[43]

يبرز التوازي (توارى الظلام / لاح الهلال) في البيت الشّعري الأول التناقض الدلالي بين الغياب والحضور، والعبودية والحرية، الضلال والهداية ما يعزز بنية الشعور بالمسؤولية تجاه القضية الوطنيّة وانهزام دعاة الضلال من أجل تحقيق الهداية الحقيقية.

ويتصدى الشّعراء في العصر الحديث لمعضلات الضياع والفراغ واليأس والحيرة، فيقول الشّاعر:

«بـالصـــبر والايمان نهزمهم والشّعب يصـبح بـعدَها حُرًّا.»[44]

تؤشر مفردات الايمان والصبر للدلالة إلى انتصار دلالة قوة الانسان العربيّ وتسلحه بالقيم الايمانية والصبر، وانتصار الشعب وتحقيق حريته، كما نجده يتخذ من الشّعر علاقة مباشرة بالله إزاء فشل النُّظم السياسية يبحث عن خلاص لأمته من خلال رفع دعواه إلى الخالق الملاذ الوحيد والمخلّص البشرية من ظلم العدو وغطرسته، فيقول:

«إلهـــي أدعـوك أنـتَ المـلاذ دمـاء الأحبَّة مـثل الـرذاذ.»[45]

وتظهر فكرة الالتزام في الخطاب العربيّ من خلال سيطرة بنية التمسك بالأرض والوحدة الوطنيّة، فالأرض أرض الأجداد وواجب الدفاع عنها مقدس، فتقول الشّاعرة:

«هذه الأرض يـا عروبةُ أرضي أرضي قومي والصيد من آبائي

سأعـودنَ عـــن قريبٍ إليها عـــودةَ النصرِ عـودةَ الشُّرفاءِ

وتـعـــودُ الحيـاةُ فيـها نعيمًا أبـديًا ودفـــقـــةً مـن هَنَـــاء

عــربـيٌّ أنـا وتحمـلُ نفسي ودمـــائي منـاقـب الآبـاء

قـد ورثتُ الآباء عن خير جدٍّ   ثـــمَّ أورثتُهُ إلى أبنائـــي.»[46]

تحمل الدوال الشّعرية فكرة الأمل بعودة الحياة الهانئة إلى أرض الوطن، فالذات الشّاعرة تعتزُّ بانتماءاتها الوطنيّة، فتقول:

«عربي أنا اعتزُّ بأنّي عربي

من صميمِ العُربِ أعراقي من الشعب الأبي

في ضميري الأبيض الناصع أحلام نبيّ

أحملُ السؤددَ ميراثًا لأمي وأبي».[47]

وتقول في سياق آخر:

«هنئينا بـالـوحـــدةِ العربيّــة   واسعدينـا في عـزةٍ قوميّة

ودعينَا نـشقُ في عالم المجد   طريق الحيــاة والحــرّيّــَة

واهنأي مصر فالوجودُ ضياءٌ   وعبيرٌ ونفحة قدسـيَّة.»[48]

تظهر البنية القوميّة العربيّة من خلال انتشار دلالات العزة والكرامة الوطنيّة بفعل تحقيق الوحدة العربيّة بين الشعوب.

ويستذكر الشّعراء صورة الفلاح بهدف تسليط الضوء على الطبقة والتعبير عن اعتزازهم بالانتماء إليها، فهؤلاء هم عماد الشعب وقوام الطبقة الكادحة، فيقول الشّاعر:

«يا قُوَّةَ الزِّنـدِ من فلَّاحِ عامِلَـــة   تَستنبتُ الصَّخْرَ والصَّحراءَ والعَدَما

مُدِّي إلى المجــدِ آفاقًا مُجنَّحَـةٌ   كالنّسْرِ يَعشَقُ في تَحليقِـــهِ القِمَمـا

تَموَّجي يا حُقولَ التِّبغِ وانبعثــي   عِطرًا وزَهـــرًا يُباهي الوردَ والعَنَمـا

الزارِعون بذور الخير في وطنـي   لو ينظرون لهذا الزَّرعِ كيفَ نَمَـــا.»[49]

فالفلاح رمز للخير والقوة في الوطن، مصدر للحياة، قادر بمقاومته وصموده أن يطرد المحتلّ الغاصب من أرضه التي تنبت زهورًا وجمالًا من الطمأنينة.

خاتمة

إنَّ الالتزام في الشّعر العربيّ الحديث هو أن يسخر الشّاعر شعره في سبيل خدمة قضيته الرئيسة في التحرر من ربقة الاحتلال والعبودية والظلم والقهر والاستغلال والجهل والمرض بغية خلاص الأمة. وكانت قضية فلسطين هي جزء من لحمه ودمه لم تغب عن بال الشّعراء، فتلاقحت آراءهم واتجاهاتهم وتفاعلت وكان المحور السياسي في تجربتهم الشّعرية، وفي صميم المسألة القوميّة أو الاجتماعيّ فهي أساس فكري وعقائدي، عاشت في روح الشّاعر ودمه وجسده، لذلك نحسهم يسردون الواقع العربيّ بحسرة وألم، يسجلون ليوميات عاشوها، يصفون زمن الاحتلال والثورات.

أظهرت دلالات الالتزام بقضايا المجتمع بنية الحرب والقمع وعدم استقرار من خلال تصوير مشاهد الجوع والفقر والحرمان بمقابل التحلي بقيم الصبر والايمان وصولًا لتحقيق الأمان وانتصار الحق على الباطل، فالشعب العربيّ قدم الغالي والنفيس، وكان كالسيل الجارف من أجل تحقيق وجوده يرفض الذل.

لقد تسرب الفكر الملتزم إلى جسد الخطاب العامليّ في العصر الحديث كما احتضن القضايا الروحية الداخلية كالحبِّ والتَّمرد والثورة والحرِّيَّة والموت. فتناقضت بنية الحرية مع بنية العبودية وبرزت الحريَّة قضية الشّاعر وهاجسه الأكبر واختزنت دلالات الحزن والتمرد على الواقع العربيّ المرير، في محاولة الشّاعر العربيّ إيقاظ الضمائر العربيّة من سباتها العميق.

وقد أفرز الخطاب العربيّ الكثير من البنى المشحونة بطاقات دلالية التزمت بقضية الوطن والمجتمع والأمة، وحمل في التزامه أشلاء شعوب تعذبت وتشتتت، لكنَّ شعرها كان أملًا في انبعاث ورجاء في تحرير أممهم من نير العبودية التي ترزح تحت عبئها، لذلك فتح الشّاعر العامليّ باب المجابهة بما يعرف بالشّعر الثوروي وقد توسل بالثورة لاستنهاض الهمم وإيقاظ الضمائر النائمة عما يجري في العالم العربيّ وخاصة فلسطين. وتفاعلت البنى الدّلاليّة لتصبح الثورة سلاحًا للدفاع عن الحق المسلوب ودعوة لطموح التغيير واستبدال الموت الذليل بالعيش الكريم.

سيطرت على الخطاب الأدبي بنية ظلام العبودية والحرب وأطلت دلالة فجر السَّلام والأمل بانتصار الحق بعد ثورة ضدَّ الطغاة والمستبدين لتحقيق انتصارات جديدة على الموت بحياة سيسودها العدل، وتحولت البنى الدّلاليّة في قضية الالتزام في الشّعر العامليّ دلالات لانتصار السَّلام وزوال الجور والظلم، والأمل بحياة يعمُّها العدل والأمان.

كما ظهرت فكرة الالتزام في الخطاب العامليّ من خلال سيطرة بنية التمسك بالأرض أرض الاجداد وميراث الأحفاد وواجب الدفاع عنها مقدس ما عزز بنية الانتماء للأرض والوحدة القوميّة.

وجاءت المقطوعات الشّعرية كنموذج لما وصل إليه الشّعر العامليّ الملتزم في العصر الحديث، فزخرت بدلالات روَّجت للسلام ولفكرة انتصار الحق عن طريق الايمان والصبر والثورة، وفضحت واقع العنف والاضطهاد الذي تعرض له الشعب من خلال الصور الشّعرية التي نقلت ليل الاستعمار وترقبت فجر السلام والأمان.

هوامش البحث

(1) عبد الرحمن محمد القعود، الإبهام في شعر الحداثة، عالم المعرفة، الكويت، طبعة 2002، ص ص 27 – 28.

(2) سورة الفرقان 25، الآية 77.

(3) سورة الفتح 48، الآية 26.

(4) ابن منظور، لسان العرب (لزم)، جزء 12، دار احياء التراث العربيّ، بيروت، لبنان، ط 3، لا تاريخ، ص 272.

(5) الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ج 4، دار المأمون، ط 4، سنة 1998، ص 175.

(6) جبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 2، سنة 1984، ص ص 31 – 32.

(7) أحمد أبو حاقة، الالتزام في الشّعر العربيّ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 1، سنة 1979، ص 14.

(8) نازك الملائكة، الجذور الاجتماعيّة لحركة الشّعر الحر، مجلّة الآداب، أعداد 6 – 7 – 8 سنة 1958، ص 8.

(9) أحمد أبو حاقة، الالتزام في الشّعر العربيّ، ص 32.

(10) المرجع نفسه، ص 42.

(11) خليل ابراهيم خضرا، ينابيع الإلهام، لا دار، صور، لبنان، ط 1، سنة 1969، ص 160.

(12) إحسان عباس، اتجاهات الشّعر العربيّ المعاصر، دار الشروق للنشر والتوزيع والمركز العربيّ، بيروت، سنة 1992، ص 156.

(13) محمد جعفر، الروابي العامليّة، المجلس الثقافي للبنان الجنوبي، مؤسسة دار الريحاني، بيروت، لبنان، ط سنة 1995، ص ص 62 – 63.

(14) منير صالح، فتى الدواوير، ج 1، المجلس الثقافي للبنان الجنوبي، مؤسسة دار الريحاني، بيروت، لبنان، سنة 2004، ص 225.

(15) خليل ابراهيم خضرا، ينابيع الإلهام، ص 168.

(16) منير صالح، فتى الدواوير، ص 146.

(17) عز الدين إسماعيل، الشّعر العربيّ قضاياه وظواهره الفنية، المكتبة الأكاديمية ، ط 5، القاهرة، مصر، 1994، ص 352.

(18) محمد جعفر، الروابي العامليّة، ص 238. Qu’est

(19) منير صالح، فتى الدواوير، ص 142.

(20) المصدر نفسه، ص 149.

(21) خليل ابراهيم خضرا، ينابيع الإلهام، ص 122.

(22) زهرة الحر، رياح الخريف، المجلس الثقافي للبنان الجنوبي، مؤسسة دار الريحاني، بيروت، لبنان، سنة 1992، ص 123.

(23) أحمد مطر، الأعمال الشّعرية الكاملة، دار الحياة، بيروت، لبنان، ص 33.

(24) منير صالح، فتى الدواوير، ص ص 52 – 53.

(25) فدوى طوقان، الأعمال الشّعرية الكاملة، دار العودة، بيروت، لبنان، ط 1، سنة 2011، ص ص 475 – 476 – 478.

(26) J. P. Sartre: Qu’est – ce que la Litterature? Gallimard, Paris, ed, p: 287.

(27) أحمد مطر، الأعمال الشّعرية الكاملة، ص 128.

(28) خليل ابراهيم خضرا، ينابيع الإلهام، ص 144.

(29) زهرة الحر، رياح الخريف، ص 122.

(30) منير صالح، فتى الدواوير، ص 63.

(31) أحمد مطر، الأعمال الشّعرية الكاملة، ص ص127 – 128.

(32) عبد القادر قدوح، الاتجاه النفسي في نقد الشّعر العربيّ، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، سنة 1998، ص 468.

(33) محمد الشيخ رضا فرحات، جراح جنوبيَّة (كلمات لم تمرّ على الرقيب)، لا دار، ط سنة 1973، ص 48.

(34) محمد جعفر، الروابي العامليّة، ص 57.

(35) سميح القاسم، الأعمال الشّعرية الكاملة، ج 1، دار العودة، بيروت، لبنان، ط 1، سنة 2004، ص ص 291 – 292.

(36) منير صالح، فتى الدواوير، ص 11.

(37) زهرة الحر، رياح الخريف، ص 122.

(38) محمد جعفر، الروابي العامليّة، ص 65.

(39) زهرة الحر، رياح الخريف، ص 123.

(40) خليل ابراهيم خضرا، ينابيع الإلهام، ص 135.

(41) أحمد مطر، الأعمال الشّعرية الكاملة، ص ص 54 – 55.

(42) منير صالح، فتى الدواوير، ص 143.

(43) المصدر نفسه، ص 153.

(44) م. ن.، ص 150.

(45) م. ن.، ص 62.

(46) زهرة الحر، قصائد منسيَّة، دار غندور، لبنان، ط 1، سنة 1970، ص 129.

(47) المصدر نفسه، ص 130.

(48) م.، ن.، ص 120.

(49) محمد جعفر، الروابي العامليّة، ص 237.

– المصادر والمراجع

– القرآن الكريم

– أحمد مطر، الأعمال الشّعرية الكاملة، دار الحياة، بيروت، لبنان، لا تاريخ،

– خليل إبراهيم خضرا، ينابيع الإلهام، لا دار، صور، لبنان، طبعة أولى سنة 1969.

– زهرة الحر، قصائد منسيَّة، دار غندور، لبنان، الطبعة الأولى، سنة 1970.

– زهرة الحر، رياح الخريف، المجلس الثقافي للبنان الجنوبي، مؤسسة دار الريحاني، بيروت، لبنان، سنة 1992.

– سميح القاسم، الأعمال الشّعرية الكاملة، الجزء الأول، دار العودة، بيروت، لبنان، طبعة أولى، سنة 2004.

– فدوى طوقان، الأعمال الشّعرية الكاملة، دار العودة، بيروت، لبنان، طبعة أولى، سنة 2011.

– محمد فرحات، جراح جنوبية (كلمات لم تمر على الرقيب)، لا دار، طبعة سنة 1973.

– منير صالح، فتى الدواوير، الجزء الأول، المجلس الثقافي للبنان الجنوبي، مؤسسة دار الريحاني، بيروت، لبنان، سنة 2004.

– محمد جعفر، الروابي العامليّة، المجلس الثقافي للبنان الجنوبي، مؤسسة دار الريحاني، بيروت، لبنان، سنة 1995.

المراجع

– أحمد أبو حاقة، الالتزام في الشّعر العربيّ دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، سنة 1979.

– إحسان عباس، اتجاهات الشّعر العربيّ المعاصر، دار الشروق للنشر والتوزيع والمركز العربيّ، بيروت، سنة 1992.

– ابن منظور، لسان العرب، دار احياء التراث العربيّ، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، لا تاريخ.

– الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار المأمون، طبعة رابعة، سنة 1998

– جبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، سنة 1984.

– عبد الرحمن محمد القعود، الإبهام في شعر الحداثة، عالم المعرفة، الكويت، طبعة 2002.

– عبد القادر قدوح، الاتجاه النفسي في نقد الشّعر العربيّ، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، سنة 1998.

– عز الدين إسماعيل، الشّعر العربيّ قضاياه وظواهره الفنية، المكتبة الأكاديمية ، طبعة خامسة، القاهرة، مصر، 1994.

– نازك الملائكة، الجذور الاجتماعيّة لحركة الشّعر الحر، مجلَّة الآداب، أعداد 6 – 7 – 8 سنة 1958.

– J. P. Sartre: Qu’est – ce que la Litterature? Gallimard, Paris, ed.

«السّيميائيّة والتّداوليّة في موجزٍ مفيدٍ»

د. زياد قسطنطين

إن وضع السّيميائيّة والتّداوليّة تحت مجهر الدراسة يساعد الباحث، في أيّ حقل معرفي، في توسيع مداركه ودائرة اهتماماته وتنمية حسّه النقدي، إذ إن الأولى تُعَدّ علم العلوم وآلتها، فهي تعمّق النظر إلى الظاهرة الأدبية أو الاجتماعيّة. أما الثانية فتسلّط الضوء على العلاقات التفاعلية، أكانت بين النص ومنتجه أم بين النص ومتلقيه، والدور المركزي للسياق في تحليل الخطاب. إن هذا البحث يتمحور حول السّيميائيّة والتّداوليّة، في صورة مبسَّطة.

أولًا: <u>السّيميائيّة:</u>

«لقد تخطّت السّيميائيّة الاجتماعيّة المعاصرة المنحى البنيوي الذي يركّز على المنظومات الدالّة كاللغات، وهي تسعى إلى دراسة استخدام الإشارات في أوضاع اجتماعيّة محدَّدة[1]». ميّز فرديناند دو سوسور (**Ferdinand de Saussure**) بين اللغة والكلام. «تشير اللغة إلى منظومة القواعد والاصطلاحات المستقلة عن الأفراد الذين يستعملونها، وتوجد قبلهم[2]».

يقول الألسنيّ الأميركيّ ليونارد بلومفيلد (**Leonard Bloomfield**) إن الألسنيّين هم المساهمون الأساسيّون في السّيميائيّة[3].

أما رومان جاكوبسون (**Roman Jakobson**) فيرى أن السّيميائيّة «علم الإشارات العام، الذي يشكّل حقلُ الألسنيّة- أي علمُ الإشارات المنطوقة- أساسَه[4]».

يشدّد جاكوبسون على أن «اللّغة مركزيّة، فهي أهمّ المنظومات السّيميائيّة البشريّة. بينما يلاحظ ليفي ستراوس (**Claude Lévi-Strauss**) أنّ لغة النطق هي المنظومة السّيميائيّة بامتياز، لا يمكنها إلّا أن تؤدّي معنى، وتوجد فقط بوساطة الدلالة[5]». «إنّ أحد أهمّ مكوِّنات اللغة هو التَّمَفصُل المزدوج... يمكِّن هذا الأخير أيَّ شِفرة سيميائيّة من تشكيل عدد غير متناهٍ من ضروب المزج، بوساطة عدد صغير من الوحدات الصغرى التي لا تحمل معنى. ويُشار إلى الاستعمال غير المتناهي لعناصر متناهية في الحديث عن وسائل الاتّصال عامةً بمصطلح التدبير السيميائي[6]».

تشدد سيميائيات تشارلز سندرز بيرس (**Charles Sanders Peirce**) على «ضرورة ربط التفكير بالعلامات، وتنظر إلى التفكير على أنه علامة، وبما أن التفكير لا يمكن فصله عن اللغة، فإن (أوزفالد) ديكرو **Oswald Ducrot** يطالب بالبحث عن منطق للغة في مقابل التخلي عن تلك

(1) دانيال تشاندلِر، **أسس السيميائيّة**، ترجمة د. طلال وهبه، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2008، ص39.

(2) الموضع نفسه.

(3) المرجع نفسه، ص38.

(4) الموضع نفسه.

(5) المرجع نفسه، ص34.

(6) المرجع نفسه، ص35.

الفكرة السائدة التي تطالب بالبحث عن المنطق في اللغة[1]».

يقول بيرس إننا «لا نفكّر إلّا بواسطة الإشارات. تتّخذ الإشارات شكل الكلمات أو الصور أو الأصوات أو الروائح أو النكهات أو السلوكات أو الأشياء، لكن ليس لهذه الأشياء معنى في ذاتها، ولا تصبح إشاراتٍ إلّا عندما نحمّلها معنى. لكي يصبح أيّ شيء إشارة يجب أن يفسَّر على أنه إشارة[2]».

ويضيف أن «أيّ شيء يمكن أن يصبح إشارة، شرط أن يعتبر أحدنا أنه «يعني» أمرًا، أي يحيل إلى شيء آخر أو ينوب عنه. ونعتبر الأشياء إشارات بطريقة، هي إلى حدّ بعيد غير واعية، وذلك بربطها بمنظومات واصطلاحات مألوفة. هذا الاستخدام الدلالي للإشارات هو الموضوع الأساس في السّيميائيّة[3]».

من جهته، «يقدّم سوسور نموذج إشارة هو التقليد الثنائيّ. اهتمّ سوسور بخاصة بالإشارات اللّسانيّة (كالكلمات)، فحدّد الإشارة على أنها تتكوّن من دالّ ومدلول. ليست الإشارة اللّسانيّة صِلَة بين شيء واسم، لكن بين أفهوم [مدلول] وطراز صَوتي [دالّ[4]]». "بالنسبة إلى سوسور، الدالّ (الطراز الصوتي) والمدلول (الأفهوم)، كلاهما نفسيّ محض، كلاهما شكل وليسا مادة[5]».

لذلك، «تسمّى العلاقة بين الدالّ والمدلول دلالة. تتألّف الإشارة من دالّ ومدلول، لا يوجد دالّ لا يحمل أيّ معنى ولا مدلول لا يعبّر عنه شكل[6]». غير أن «بنفنيست **(Benveniste)** قد أضاف إلى الدال والمدلول، لاحقًا، طرفًا ثالثًا هو المرجع... فالدال لا يحيل مباشرة إلى المرجع، إنما إلى المدلول (= المعنى)، فتكون العلاقة الإرجاعية قائمة بين المدلول والمرجع، وبشكل غير مباشر عن طريق المدلول، بين الدال والمرجع[7]». «ركّز سوسور على الإشارة اللّسانيّة، وضع في المقام الأوّل الكلمة المنطوقة واعتبرها الأساس[8]».

وعلى الرّغم أنّ دو سوسور «يعتبر اللغة تنظيمًا من الإشارات، وأنّ الإشارة اللغوية تتكوّن من دالّ ومدلول يرتبطان بعلاقة اعتباطية، إلّا أنّه بيّن كذلك أنّ ليست للعلامة وحدها دلالة بمعزل عن العلامات الأخرى في نظام اللغة نفسه، إنّما هي تكتسب دلالتها من نظام الاختلافات[9]». إذًا، «يدرك إنتاج المعنى بشكل ثنائي، كعلاقة بين مستوى مادي (= الدال)، ومستوى مفهومي (= المدلول)، استنادًا إلى سوسير. أو بين شكل التعبير، وشكل المحتوى، استنادًا إلى هلمسلف **(Hjelmslev)**. وكلٌّ من المستويين يتضمّن مادّة وشكلًا. مادّة التعبير هي الأصوات اللغوية البشرية، أمّا تلفظها في

(1) أحمد يوسف، **الدلالات المفتوحة– مقاربة سيميائية في فلسفة العلامة**، الجزائر، منشورات الاختلاف، بيروت، المركز الثقافي العربي، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2005، ص9.

(2) دانيال تشاندلِر، المرجع السابق، ص45.

(3) الموضع نفسه.

(4) المرجع نفسه، ص46.

(5) المرجع نفسه، ص47.

(6) المرجع نفسه، ص48.

(7) نبيل أيّوب، **النَّقْدُ النَّصِّي (2) وتَحْليلُ الخِطابِ، نَظَرِيّات ومُقارَبات**، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2011، ص139–138.

(8) دانيال تشاندلِر، المرجع السابق، ص49.

(9) نبيل أيّوب، المرجع السابق، ص139–138.

كلّ لغة، بصورة توافق الأنظمة الصوتية لهذه اللغة أو تلك، فهو شكل التعبير. ومادّة المحتوى تقابل ضبابية الفكر عند سوسير، ولكن، عند محاولتنا نقل هذا المحتوى أو ذاك نضعه في شكل، فنتلقّظ به (= شكل المحتوى)[1]».

يُستنتَج أنه «من دون جماعة لا وجود لأنظمة الإشارات، ولا لأيّ ظاهرةٍ سيميائية. يجب على علم السيميائيات إذًا أنْ يأخذ بعين الاعتبار الجماعة الاجتماعيّة[2]».

بالنسبة إلى جوليا كريستيفا (**Julia Kristeva**)، إن «القيد الأساسي الذي يؤثّر في أيّ ممارسة اجتماعيّة يكمن في أنه يحمل دلالة، أي أنه يتمفصل كلغة[3]».

يشدّد رولان بارت (**Roland Barthes**) على أن «جزءًا مهمًا من البحث السيميائي ما هو إلّا تقسيم النصوص إلى وحدات دلاليّة صغرى... ثمّ جمع الوحدات في أصناف استبداليّة، وأخيرًا تصنيف العلاقات التركيبيّة التي تربط بين هذه الوحدات[4]».

ما هو المربّع السيميائي؟

«تتضمّن إحدى التّقنيّات التحليليّة، التي تسعى إلى إظهار التقابلات ونقاط التقاطع بينها في النصوص والممارسات الاجتماعيّة، تطبيق ما يُعرف بالمربّع السيميائيّ. وألجيرداس غريماس (**Algirdas Greimas**) هو الذي صاغه وجعله وسيلة لتحليل الأفاهيم السّيميائيّة المزدوجة بعمق أكبر؛ فيضع خارطة للوصل والفصل بين السمات الدلاليّة في النص.

تمثّل الزوايا الأربع... (عنصر 1، وعنصر 2، وغير عنصر 1، وغير عنصر 2) مواقع في المنظومة يمكن أن تشغلها مفاهيم محسوسة أو مجرَّدة. ويمثّل السهم ذو الرأسين علاقات ثنائيّة. تمثّل الزاويتان العلويَّتان في مربَّع غريماس تقابلًا بين العنصر 1 والعنصر 2 (مثال ذلك: أبيض وأسود)[5]». «وتمثّل الزاويتان السفليَّتان (غير عنصر 1، غير عنصر 2) المواقع التي تُهملها التقابلات الثنائيّة في أعلى المربَّع (مثال الزاويتين السفليّتين: لا أبيض، ولا أسود)[6]». «تمثّل العلاقات الأفقيّة تقابلًا ثنائيًّا بين كلّ عنصر في الجهة اليُسرى (عنصر 1، وغير عنصر 2) مع العنصر في الجهة اليمنى الذي يدخل معه في علاقة ثنائيّة (غير عنصر 1، وعنصر 2). يمثّل العنصران اللّذان في الأعلى (عنصر 1، وعنصر 2) حضورًا، بينما يمثّل العنصران في الأسفل (غير عنصر 1، وغير عنصر 2) غيابًا. يشير غريماس إلى العلاقات بين المواقع الأربعة كالآتي: تناقض غير تدريجي أو تقابل (عنصر 1/ عنصر 2)؛ تكامل أو استلزام (عنصر 1/ غير عنصر 2، وعنصر 2/ غير عنصر 1)؛ تناقض تدريجي (عنصر 1/ غير عنصر 1، وعنصر 2/ غير عنصر 2)[7]».

(1) المرجع نفسه، ص139.

(2) لويك دوبيكير، **فهم فرديناند دو سوسور وفقاً لمخطوطاته- مفاهيم فكرية في تطور اللسانيات**، ترجمة ريما بركة، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2015، ص246.

(3) دانيال تشاندلِر، المرجع السابق، ص33.

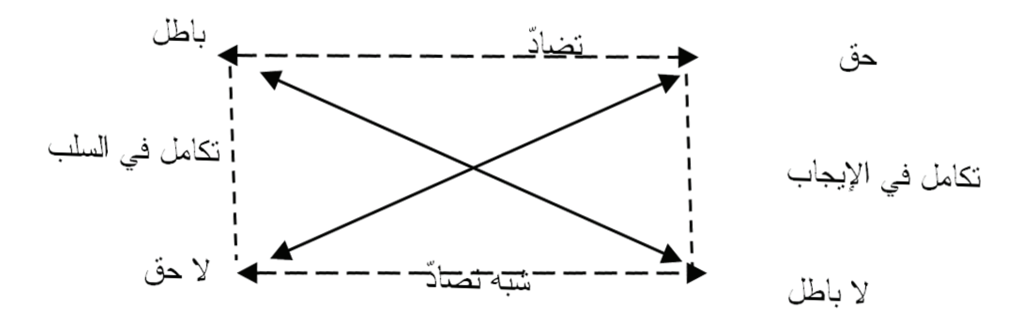
(4) المرجع نفسه، ص157.

(5) دانيال تشاندلِر، المرجع السابق، ص186.

(6) المرجع نفسه، ص187-186.

(7) المرجع نفسه، ص187.

في ما يأتي رسم توضيحي للمربّع السيميائي:



أما التّأويل فهو «ما كان يريده بيرس عندما يعترف بأن كلّ مؤوّل (سواء كان علامة أو تعبيرًا أو متتالية من تعبير تترجم تعبيرًا سابقًا) لا يترجم فحسب من جديد الموضوع المباشر أو مضمون العلامة، ولكنه يوسّع من مفهومه. فمعيار التّأويل يسمح بالانطلاق من علامة لقطع كامل دائرة توليد الدلالة، المرحلة تلو الأخرى[1]». للتأويل تصوران: «تأويل نصّ ما حسب التصور الأول، يعني الكشف عن الدلالة التي أرادها المؤلف، أو على الأقل الكشف عن طابعها الموضوعي، وهو ما يعني إجلاء جوهرها المستقل عن فعل التّأويل. أما التصور الثاني فيرى، على العكس من ذلك، أن النصوص تحتمل كل تأويل[2]».

ما هو التّناص؟

إن مفهوم التّناص السيميائي (L'intertextualité) قد استحدثته جوليا كريستيفا. «ويشير التناص إلى مختلف الصّلات في الشكل والمحتوى التي تربط النص بنصوص أخرى، فكلّ نصّ يكون متّصلًا بنصوص أخرى. وتستمدّ النصوص وجودها من نصوص أخرى، أكثر ممّا تستمدّه من مؤلّفيها. وتؤمّن النصوص سياقات... يمكن أن تُوَلَّد وتُفسَّر فيها نصوص أخرى[3]».

ماذا عن التّناصيّات الخطابية في منهج بيير زيما؟

إنّ بيير زيما (**Pierre Zima**) «يسعى إلى تقديم المستويات النّصيّة كبنى لغوية واجتماعيّة في آن معًا، ووصف الآليات النّصيّة الدلالية والسردية وصفًا اجتماعيًا يفترض اعتبار العالم الخارجي الاجتماعي مجموعة من لغات فئات اجتماعيّة تمتصّها النصوص الأدبية وتحوّلها[4]».

---

(1) أمبرتو إيكو، **السيميائيّة وفلسفة اللغة**، ترجمة د. أحمد الصمعي، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2005، ص109.

(2) أمبرتو إيكو، **التأويل بين السيميائيات والتفكيكية**، ترجمة سعيد بنكَراد، الدار البيضاء- بيروت، المركز الثقافي العربي، ط2، 2004، ص117.

(3) دانيال تشاندلر، المرجع السابق، ص442.

(4) نبيل أيّوب، **نصُّ القارِئ المُختَلِف (2) وسيميائيّة الخِطاب النَّقْدِيّ**، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2011، ص98.

«يرى زيما إلى المجتمع بوصفه مجموع جماعات متخاصمة بشكل ما، يمكن للغاتها الجماعية (= السوسيولكتات) أن تدخل في نزاع في ما بينها. وتبنّي هذا المنظور الاجتماعي/ السيميائي في آن معًا، يعني الربط بين النصّ والمجتمع، وذلك بتصوير المصالح والقضايا الجماعية عبر اللغة... وبذلك يتّخذ مفهوم الإيديولوجيا بعدًا جديدًا عندما يربط بمفهومي الخطاب والسوسيولكتة[1]».

تقوم نظرية زيما «على ربط الأدبي بسياقه الاجتماعي على مستوى الكلام، انطلاقًا من موقف سوسيولغوي، وبذلك يصبح النص مجال الرؤية إلى الإيديولوجيات ككلام عبر السوسيولكتات والخطابات... يقترح زيما، في مرحلة أولى، أن يوضع النصّ ضمن موقف سوسيولغوي خاصّ تمامًا كما عاشه المؤلّف ومجموعته الاجتماعيّة[2]». وفي هذا السياق، لا بدّ من الإشارة إلى أنه «من المناسب تبيين كيف أنّ الامتصاص التّناصي للسوسيولكتات والخطابات يولّد بنية أدبية خاصة[3]».

ويشدّد زيما على «ضرورة أن يُدرس النصّ الأدبي، في التحليل التّناصي، في سياق حواري. أي بالنسبة إلى الأشكال الخطابية التي يتفاعل معها، فيما هو يمتصّها ويحوّلها ويحاكيها بسخرية...[4]».

ثانيًا: التّداوليّة:

«لقدوضع أوستين(**John Langshaw Austin**) وتلميذه سورل (**John Roger Searle**) نواة التّداوليّة، في حقل فلسفة اللغة العادية (Ordinaire)، إذ طوّرا من وجهة نظر المنطق التحليليّ (Logique analytique)، مفهوم العمل اللغوي (Acte de langage)... كان أوستين أوّل من بعث نظرية الأعمال اللغوية[5]».

إنّ «التّداوليّة هي مجموعة من البحوث المنطقية اللّسانيّة(...)، وهي كذلك الدراسة التي تعنى باستعمال اللغة، وتهتم بقضية التلاؤم بين التعابير الرمزية والسياقات المرجعية والمقامية والحدثية والبشرية...[6]».

وهي، بالنسبة إلى الفيلسوف الأميركي تشارلز موريس (**Charles Morris**)، «تُعنى بالعلاقات بين العلامات ومستخدميها»... كما أنها «تقتصر على دراسة ضمائر المتكلّم والخطاب وظرفَي المكان والزمان (هنا، الآن) والتعابير التي تستقي دلالتها من معطيات تكون جزئيًّا خارج اللغة نفسها، أي من المقام الذي يجري فيه التواصل[7]».

---

(1) المرجع نفسه، ص100.

(2) المرجع نفسه، ص105.

(3) Pierre V. Zima, **Manuel de sociocritique**, L'Harmattan, 2ème édition, 2015, p139.
(...) Il importe de montrer comment l'absorption intertextuelle de sociolectes et de discours donne naissance à une structure littéraire particulière.

(4) نبيل أيّوب، **نصُّ القارئِ المُختلِف (2) وسيميائيّة الخِطاب النَّقْدِيّ**، ص106-105.

(5) فيليب بلانشيه، **التداولية من أوستن إلى غوفمان**، ترجمة صابر الحباشة، اللاذقية، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص20.

(6) المرجع نفسه، ص18.

(7) آن روبول، جاك موشلار: **التداولية اليوم علم جديد في التواصل**، ترجمة د. سيف الدين دغفوس- د. محمد الشيباني، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، 2003، ص29.

لا بدّ من الإشارة إلى أن «التّداوليّة تتعامل مع الجوانب الحيوية من الإشارة السّيميائيّة، التي توجَد، مع جميع الظواهر النفسية، والبيولوجية، والاجتماعيّة، التي تحدث في عمل الإشارات. أو أي قاعدة حين تكون في الواقع قيد الاستخدام، فإنها تعمل كنوع من السلوك، وبهذا المعنى يوجد مكوّن تداولي في القواعد كلّها[1]».

إنها «تدرس استخدام اللغة في التواصل بين البشر كما هو محدَّد من جانب شروط المجتمع[2]».

كما أن التّداوليّة «تُعنى أساسًا بالفعل التواصلي... وكيف أن الفعل مرتبط بالسياق[3]».

إنها «تحمل معنى الفعل، حيث Pragma = Action. ولسانيًا، تعنى البراغماتية بدراسة اللغة في علاقتها بالسياق المرجعي لعملية التخاطب، وبالأفراد الذين تجري بينهم العملية التواصلية، (...) وتركّز اهتمامها على مبادئ تحكم تأويل العلامات...»، استنادًا إلى «سياق القول وظروفه، مستعينة في التفسير بما هو من غير جنس اللغة: الوجه- الجسد- الصوت...[4]».

وفي هذا الصدد، يلفت جورج إليا سارفاتي **(Georges-Elia Sarfati)** وماري-أن بافو **(Marie-Anne Paveau)** إلى أن «علماء النصّ يتحدثون أكثر فأكثر عن تداولية نصية، للدلالة على أن لإنتاج الملفوظات بعدًا تداوليًا أساسيًّا (لا غنى عنه)...[5]».

إذًا، إن «المقاربة التّداوليّة هي تلك المنهجية التي تدرس الجانب الوظيفي والتداولي والسياقي في النص أو الخطاب، وتدرس مجمل العلاقات الموجودة بين المتكلم والمخاطب، مع التركيز على البعد الحجاجي والإقناعي وأفعال الكلام داخل النص. بمعنى أن التداوليات هي ذلك العلم الذي يدرس المعنى، مع التركيز على العلاقة بين العلامات ومستعمليها والسياق، أكثر من اهتمامها بالمرجع أو

(1) Paul Cobley, **The Routledge Companion To Semiotics and Linguistics**, London- New York, Routledge, Taylor & Francis E- Library, 2005, p83.
"Pragmatics deals with the biotic aspects of semiosis, that is, with all the psychological, biological, and sociological phenomena wich occur in the functioning of signs. Or, any rule when actually in use operates as a type of behavior, and in this sense there is a pragmatical component in all rules".

(2) Jacob L. Mey, **Pragmatics An Introduction**, Malden- Oxford- Victoria, Blackwell publishing, Second Edition, 2001, p6.
"Pragmatics studies the use of language in human communication as determined by the conditions of society".

(3) Wolfram Bublitz, Neal R. Norrick, **Foundations of Pragmatics**, Berlin/ Boston, Walter de Gruyter Gmbh & co.KG, 2011, p23.
"Pragmatics is fundamentally concerned with communicative action... and how action is related to context".

(4) نبيل أيّوب، **النَّقْدُ النَّصِّي (2) وتَحْليلُ الخِطاب، نَظَريّات ومُقارَبات**، ص239.

(5) Georges-Elia Sarfati, Marie-Anne Paveau, **Les grandes théories de la linguistique- De La Grammaire Comparée à la Pragmatique**, Paris, Armand Colin, 2014, p193.
"Les textualistes parlent de plus en plus de pragmatique textuelle, pour signifier que la production des énoncés possède une dimension pragmatique incontournable...".

بالحقيقة أو بالتركيب[1]».

لا بدّ من القول إنه «انطلاقًا من تأمّل الإخبارات وعلاقتها بالواقع أو بالصدق، أتى أوستين بمفهوم جديد يتمثّل في «الإنشائي» (Performatif) أو القول الإنشائي[2]». «فمن جهة أولى، يطوّر وجهة نظر حول اللغة تُعنى بقول الرسالة ولا تقتصر على مضمونه و... يُدخل ضمن تأمُّله، المفْهَمَةَ المتعلّقة بـ «الورود» (Occurrence) التي كان حدّدها بيرس، ومن جهة أخرى فإنّه يحاول التحقق من نجاعة معايير الصدق والكذب المطبّقة تقليديًّا على الأقوال[3]».

شدّد سورل على أنّ «العنصر الأساسيّ في التواصل الإنساني ليس مقطعًا داخليًا في اللغة (مثل «الكلمة»)، وإنّما هو عمل القول أو إنشاء القول[4]».

ما هي أفعال الكلام؟

للتداولية «دور فعّال في تحليل الخطاب، إذ تسهم في فهم قصدية التواصل مستعينة بمفاهيم أفعال الكلام التي قال بها الباحث الإنكليزي جون أوستين Austin حين أعلن: القول يعني الفعل,Dire c'est agir... وكذلك قال بها الباحث الأميركي سيرل وطوّرها... فأفعال الكلام هي الملفوظات المتحقّقة فعلًا من قبل متلفّظ ما في موقف ما[5]».

كما أن أفعال الكلام جزء مهمّ من التّداوليّة، لذلك فإن «فعل الكلام يوصَف كقوة موجَّهة إلى معنًى ما من جانب المتلفِّظ الذي يستخدم، لهذه الغاية، اتفاقات اجتماعيّة وتواصلية تسمح للمخاطَب بأن يستوعب أنه يواجه طلبًا بسيطًا أو أمرًا[6]».

ولا بد من التشديد على أن «تحليلًا سليمًا لأفعال الكلام، مما هو الغرض الرئيسي للتداولية (أفعال الكلام)، لا يمكن أن يتم بغير فهم مسبق لمعنى الفعل أو التصرف، إذ (إن) كل تمييز في بنية الفعل الإنجازي يمنح في ذات الوقت قاعدة للتأويل السيمانطيقي (الدلالي) الخاص بفعل الخطاب الذي توصف فيه الأفعال الإنجازية كالقصص مثلًا[7]».

إن أفعال الكلام هي الآتية: الأفعال التقريرية الواصفة، التي تشبه ما سمّاه العرب «الجمل الخبرية»، والأفعال الإنجازية/ التحقيقية، التي تشبه ما يسمّى «الجمل الطلبية». وفي كلّ فعل كلامي ثلاثة

(1) جميل حمداوي، **التداوليات وتحليل الخطاب**، شبكة الألوكة، ط1، 2015، ص7.

(2) فيليب بلانشيه، المرجع السابق، ص53.

(3) المرجع نفسه، ص54-53.

(4) المرجع نفسه، ص55.

(5) نبيل أيّوب، **النَّقْدُ النَّصِّي (2) وتَحْليلُ الخِطاب، نَظَريّات ومُقارَبات**، ص240.

(6)Karine Berthelot- Guiet, **Analyser les discours publicitaires**, Paris, Armand Colin, 2015, p14.

"L'acte illocutoire se décrit comme une force dirigée dans un certain sens par l'énonciateur qui utilise à cet effet des conventions sociales et de communication permettant à l'interlocuteur de comprendre qu'il est face à une simple demande ou à un ordre".

(7) فان دايك، **النص والسياق- استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي**، ترجمة عبدالقادر قنيني، الدار البيضاء- بيروت، أفريقيا الشرق، 2000، ص227.

جوانب لا تنفصل: فعل قولي، وفعل تحقيقي، وفعل أثر القول. أما الأفعال الإنجازية وفق أوستين، فخمسة: الحُكمية، والتكليفية، والعَرضية، وأفعال السلوكيات، والتمرّسية، أو التوجيهية (لدى سيرل).

وسواء أكنّا نتحدث عن سيميائية الخطاب أم براغماتيته، فالمهمّ في هذا الصدد كيفية تشكّل الخطاب، لأنّ «التّشكلات الخطابيّة تُحدد ما يمكن ويجب أن يُقال انطلاقًا من موقف مُعيَّن خلال ظرف (وضع) ما: النقطة الأساسية هنا هي أن الأمر لا يتعلّق فقط بطبيعة الكلمات المستخدَمة، بل أيضًا (وخصوصًا) بالبناءات حيث هذه الكلمات تُدمَج، بقدْر ما تُحدد الدلالة التي تحوزها الكلمات هذه... ويتغيّر معنى الكلمات بوساطة المرور من تشكّل خطابي إلى آخر[1]».

وفي هذا الصدد، لا بدّ من الإشارة إلى أن «السياقات التي تُعرَّف بأنها نماذج ذهنية عن مواقف اجتماعيّة تواصلية، هي بطرق عدة صلات بين الخطاب والمجتمع[2]».

وتجدر الإشارة إلى أنه «لكي ننجز تداولية خطاب معين، علينا تخطي الاهتمامات الاجتماعيّة الابتدائية للتفاعل وتحليل المحادثة، والنظر خلف الأشكال والبنى الواردة في النص، والتركيز حثيثًا على مفاهيم نفسية مثل المعرفة الخلفية والمعتقدات والتطلعات. ففي تداولية الخطاب، نكون مجبرين، لا مخيرين، على استطلاع ما في ذهن المتكلم أو الكاتب[3]».

بعض المعلومات عن الحجاج:

يرى جان ميشال أدام (**Jean Michel Adam**) أن «الخطاب الحجاجي يهدف إلى التدخّل في الآراء، المواقف أو السلوكات لمخاطَب أو جمهور بجعل ملفوظة مدعومة ذات صدقية أو مقبولة، وفق أشكال متنوعة...[4]».

إن المحاجّة «في معناها المألوف، تعيّن الجهد البلاغي المبذول من أجل الإقناع أو الإقناع

(1)Jean-Michel Adam, **La linguistique textuelle**, Paris, Armand Colin, 3ème édition, 2015, p32.
“Les formations discursives déterminent ce qui peut et doit être dit à partir d’une position donnée dans une conjoncture donnée: Le point essentiel ici est qu’il ne s’agit pas seulement de la nature des mots employés, mais aussi (et surtout) des constructions dans lesquelles ces mots se combinent, dans la mesure où elles déterminent la signification que prennent ces mots… Les mots changent de sens en passant d’une formation discursive à une autre”.

(2) Teun A. Van Dijk, **Society and Discourse- How Social Contexts Influence Text and Talk**, New York, Cambridge University Press, 2009, p29.
“Contexts defined as mental models of social situations of communication are in many ways interfaces between discourse and society”.

(3) جورج يول، **التداولية**، ترجمة د. قصي العتّابي، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2010، ص128.

(4)Jean-Michel Adam, **Les Textes Types Et Prototypes**, Paris, Armand Colin, 3ème édition, 2015, p130.
“Un discours argumentatif vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d’un interlocuteur ou d’un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé appuyé, selon des modalités diverses…”.

والتأثير في آن واحد– إنها المحاجّة التجريبيّة في الخطاب[1]».

«ويلعب الخطاب البرهاني، الدور الأكبر في تطعيم الحِجاج بالأساليب الأدبية البلاغية، لأنه (من جهة) يعتبر ذا سمة فنية، ومن جهة ثانية، أقرب إلى التربية Education منه إلى الدعاية Propagande. ففي حين يكون موضوع التربية مما يقر به الجمهور ويعتقده ويؤمن به، فإن موضوع الدعاية يكون جديدًا على أذهان الجمهور... والنوع البرهاني غايته مجرد إنشاء الاستعداد للعمل، شأنه في ذلك شأن الخطاب التربوي[2]».

أما بالنسبة إلى ماير **(Meyer)**، «فما الحجة عنده إلا جواب أو وجهة نظر يجاب بها عن سؤال مقدّر يستنتجه المتلقي ضمنيًا من ذلك الجواب[3]».

يجدر القول إن «المحاجة ليست فقط التعبير عن تقييم فردي، بل هي مساهمة في عملية تواصلية بين أفراد أو مجموعات يتبادلون الأفكار بعضهم مع بعض بغرض حلّ اختلاف في الرأي[4]».

أما «الأيديولوجيا» Idéologie، فهي «مجموعة اعتقادات تختص بمجتمع معين أو بطبقة اجتماعيّة معينة[5]».

خلاصة:

ختامًا، لا بدّ من القول إن هذا البحث متواضع من حيث الحجم، لكنه غني بالمعلومات التي تُقدّم فيه للقارئ أو الباحث الذي يصبّ اهتمامه على علوم كالسّيميائيّة والتّداوليّة. فالأولى وهي علم دراسة العلامات أو الإشارات، وهي أيضًا علم صناعة المعنى، تُعنى بالخطابات وبنائها وإنتاجها وقد أبصرت النور على يد عالم الرياضيات والفيلسوف شارل ساندرز بيرس والعالم اللغوي فردیناند دو سوسور.لم تتخلَّ السّيميائيّة عمّا أتت به اللسانيات البنيوية، بل إنّها بقيت تنظر إلى النص بوصفه كلّية دالّة، وإلى العلامات، استمر اهتمامها بالنظام والعلاقات التركيبية والاستبدالية والتراتبية.

وإن أبرز المصطلحات التي قام بيرس باستخدامها هي: الإشارة أو العلامة Signe، الممثل Représentant، الموضوع L'objet، والمؤول L'interprétant. أما دو سوسور فرأى أن العلامة

---

(1)Antoine Auchlin, Jacques Moeschler, **Introduction à la linguistique contemporaine**, Paris, Armand Colin, 3ème édition, 2014, p152.
"Dans son sens habituel, elle désigne l'effort rhétorique fait pour convaincre ou persuader– C'est l'argumentation empirique, dans le discours".

(2) محمد سالم محمد الأمين الطلبة، **الحِجاج في البلاغة المعاصرة**، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2008، ص110.

(3) عبدالله صولة، **الحِجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية**، بيروت، دار الفارابي، ط2، 2007، ص38.

(4) Frans H. Van Eemeren, Rob Grootendorst: **A Systematic Theory of Argumentation– The Pragma– Dialectical Approach**, New York, Cambridge University Press, 2004, p55.
"Argumentation is not just the expression of an individual assessment, but a contribution to a communication process between persons or groups who exchange ideas with one another in order to resolve a difference of opinion".

(5) ديديه جوليا، **قاموس الفلسفة**، ترجمة فرنسوا أيوب– إيلي نجم– ميشال أبي فاضل، بيروت، مكتبة أنطوان– باريس، دار لاروس، ط1، 1992، ص74.

اللغوية تتوزّع على الدالّ والمدلول، وأن هذين الأخيرين على ارتباط بعلاقة تتّسم باعتباطيتها، إضافة إلى المرجع.

أما الثانية فتُعنى بتحليل الخطاب، الذي يتميّز بتماسك أجزائه وترابط أفكاره. ولا بدّ من الإشارة إلى أن اللغة ظاهرة اجتماعيّة، وهي على ارتباط وثيق بثقافة من يستعملونها. كما أن السياق يكتسي أهمية كبيرة بالنسبة إلى محلل الخطاب، وفي كل موقف تلفّظي يوجد متكلّم ومخاطَب ضمن سياق مقامي ما. إن التّداوليّة تقوم على تحليل الأفعال الكلامية ووظائف منطوقات لغوية، وما تتّسم به في عمليات الاتصال، فالاستعمال اللغوي ليس فقط إبرازًا لمنطوق لغوي معيّن بل إنه إنجاز حدث اجتماعي أيضًا. حين تُنطق جملة ما، فإن ذلك يعني فعل شيء يجذب إليه تضمينات اجتماعيّة. إنها تدرس العلاقات بين النص والسياق، يوجد ترابط بين بنية النص وعناصر الموقف الاتصالي.

لائحة المراجع

أولًا: المراجع العربيّة

1. أيّوب، نبيل: – **النَّقْدُ النَّصِّي (2) وتَحْليلُ الخِطابِ، نَظَريّات ومُقارَبات**، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2011.
2. – **نصُّ القارئ المُختَلِف (2) وسيميائيَّة الخِطابِ النَّقْدِيّ**، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2011.
3. الأمين الطلبة، محمد سالم محمد: **الحِجاج في البلاغة المعاصرة**، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2008.
4. حمداوي، جميل: **التداوليات وتحليل الخطاب**، شبكة الألوكة، ط1، 2015.
5. يوسف، أحمد: **الدلالات المفتوحة– مقاربة سيميائية في فلسفة العلامة**، الجزائر، منشورات الاختلاف، بيروت، المركز الثقافي العربي، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2005.
6. صولة، عبدالله: **الحِجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية**، بيروت، دار الفارابي، ط2، 2007.

1. ثانيًا: المراجع المعرَّبة

1. إيكو أمبرتو: – **التّأويل بين السيميائيات والتفكيكية**، ترجمة سعيد بنكَراد، الدار البيضاء– بيروت، المركز الثقافي العربي، ط2، 2004.
2. – **السّيميائيّة وفلسفة اللغة**، ترجمة د. أحمد الصمعي، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2005.
3. بلانشيه، فيليب: **التّداوليّة من أوستن إلى غوفمان**، ترجمة صابر الحباشة، اللاذقية، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1، 2007.
4. جوليا، ديديه: **قاموس الفلسفة**، ترجمة فرنسوا أيوب– إيلي نجم– ميشال أبي فاضل، بيروت، مكتبة أنطوان– باريس، دار لاروس، ط1، 1992.
5. دوبيكير، لويك: **فهم فرديناند دو سوسور وفقًا لمخطوطاته– مفاهيم فكرية في تطور اللسانيات**، ترجمة ريما بركة، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2015.
6. تشاندلِر، دانيال: **أسس السّيميائيّة**، ترجمة د. طلال وهبه، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2008.
7. يول، جورج: **التّداوليّة**، ترجمة د. قصي العتّابي، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2010.

8. فان دايك: **النص والسياق– استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي**، ترجمة عبدالقادر قنيني، الدار البيضاء–بيروت، أفريقيا الشرق، 2000.

9. روبول، آن – موشلار، جاك: **التّداوليّة اليوم علم جديد في التواصل**، ترجمة د. سيف الدين دغفوس– د. محمد الشيباني، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، 2003.

ثالثًا: المراجع الأجنبيّة

1. Adam, Jean-Michel - :**Les Textes Types Et Prototypes**, Paris, Armand Colin, 3ème édition, 2015.

2. - **La linguistique textuelle**, Paris, Armand Colin, 3ème édition, 2015.

3. Auchlin, Antoine- Moeschler, Jacques :**Introduction à la linguistique contemporaine**, Paris, Armand Colin, 3ème édition, 2014.

4. Berthelot- Guiet, Karine :**Analyser Les Discours Publicitaires**, Paris, Armand Colin, 2015.

5. Bublitz, Wolfram- R. Norrick Neal :**Foundations of Pragmatics**, Berlin/ Boston, Walter de Gruyter Gmbh & co.KG, 2011.

6. Cobley, Paul :**The Routledge Companion to Semiotics and Linguistics**, London- New York, Routledge, Taylor & Francis E- Library, 2005.

7. L. Mey, Jacob :**Pragmatics An Introduction**, Malden- Oxford- Victoria, Blackwell publishing, Second Edition, 2001.

8. Sarfati, Georges-Elia, Paveau Marie-Anne :**Les Grandes Théories De La Linguistique De La Grammaire Comparée à la pragmatique**, Paris, Armand Colin, 2014.

9. A. Van Dijk, Teun :**Society and Discourse - How Social Contexts Influence Text and Talk**, New York, Cambridge University Press, 2009.

10. Van Eemeren, Frans H – Grootendorst, Rob: **A Systematic Theory of Argumentation The Pragma- Dialectical Approach**, New York, Cambridge University Press, 2004.

11. V. Zima, Pierre :**Manuel De Sociocritique**, L'Harmattan, 2ème édition, 2015.

القيم الجماليّة في المآذن

الدكتور هشام حسن قبيسي[1]

الملخص:

تهدف الدّراسة إلى توضيح مكانة المئذنة وأهمّيّة وجودها في عمارة المسلمين، ابتداءً من أشكالها الأولى في العصور الإسلاميّة، مرورًا بأساليب التّصميم المعماريّ للمآذن وأنماطها وتطورها، وانتهاءً بما آلت إليه عمارة المساجد والمآذن حاضرًا، وذلك من خلال تسليط الضوء على أساليب التّصميم المعماريّ للمآذن وأنماطها وتطورها. باعتبارها إحدى أبرز مكوّنات العناصر المعماريّة في المساجد سواء كانت مساجد تاريخيّة أو حديثة ومعاصرة. وتقدّم معلومات حول مكانة المسجد في المجتمع الإسلامي، مع الإشارة إلى بدايات ظهور المآذن، وتلقي الضّوء على الجذور التاريخيّة لها، ثم تعرض معلومات حول الأصول والمرجعيّة المعماريّة للمآذن ولفظها ودلالاتها، مثل: المنارة والصّومعة والمئذنة. كما تعرض معلومات حول التكوين المعماريّ للمئذنة وأساليب تصاميمها المعماريّة. واختيار نماذج من كلّ نمط ، وتقديمه بالوصف والتّحليل المعماريّ للتوصّل إلى رؤية معماريّة كتصوّرات مستقبليّة مقترحة، استنادًا إلى تراث عمارة المساجد الإسلامية بالتزامن مع تطوّر العمارة الحديثة والمتطلّبات الحديثة للمسجد. وتوصّل الباحث إلى أنّه من الواجب عمل دراسات مكثّفة على عناصر عمارة المساجد من مآذن وقباب ومنابر لتطويرها بما يتناسب مع عمارة المستقبل.

Abstract

The research study aims at clarifying the importance of minarets in Islamic Architecture, starting with their shape in Islamic times, to the styles of architectural designs of minarets, their patterns and progress, leading to the architecture of mosques and minarets at the time, by shedding light on the style of architectural design of minarets, their patterns and progress, considering them one of the most distinguished components of mosques whether they were historical or modern ones. The study also presents information about the value of a mosque in Islamic society, referring to the first appearance of minarets and their historical roots. Furthermore, it displays information regarding the origin and reference of architecture of minarets, their names, meanings, indications and implications, among of which are lighthouse (Manarah), hermitage or silo (Sawmaah) and minaret. It also shares information on the architectural composition and designs of the minaret by

(1) رئيس قسم الفنون في الجامعة الاميركية للثقافة والتعليم**AUCE** النبطية ، لبنان

choosing samples from each pattern and providing an architectural analysis to describe each; thus, reaching an architectural vision of a suggested future image based on Islamic architectural heritage of mosques in conjunction with the development of modern architecture and the modern demands of mosques. The study recommended to conduct further intensive studies on all elements of the architecture of mosques: minarets, domes, and pulpits to be developed with what suits the future of architecture.

المقدمة:

يعدّ المسجد مؤسّسةً دينية واجتماعيّة وتربويّة، وهو نموذج معماريّ يؤدّي وظائف دينية وثقافية وجماليّة تتّصل بالحياة اليومية للمجتمع المسلم، فقد أصبح للمسجد دلالاته الهامّة في المدن الإسلامية. واعتبرت المئذنة رمزًا دالًّا على المدينة الإسلامية، وهي من أبرز العناصر المعماريّة والجماليّة التي تتراءى للناظر من بعيد، فتضفي على المسجد ومحيطه المعماريّ مكانة جماليّة وحضاريّة. وقد غدت المآذن بطولها الشاهق في سماء المدن الإسلامية رمزًا معماريًّا هامًّا يضيف تشكيلًا وتوازنًا مع القبة ويعطي حيوية لا نظير لها في عمارة المساجد. وتعطي المئذنة والقبة رمزيّة للحياة والأمل، تلك الرمزية التي نستوحيها من رسول الله (ص) حين خطّ بيده الشريفة خطًّا مربّعا، وخطّ خطًّا في الوسط خارجا منه وخط خططًا صغارًا إلى هذا الذي في الوسط من جانبه الذي في الوسط. وقال: هذا الإنسان، وهذا أجله محيط به أو قد أحاط به وهذا الذي هو خارج أمله.[1] و تعتبر القبّة إلى جانب المئذنة من مظاهر عناصر عمارة المساجد، ويكاد يكون من العسير أن يتصوّر المرء مسجدًا ذا قبّة بدون مئذنة، أو مسجدًا ذا مئذنة بدون قبّة، لأن المعماريّين المسلمين عرفوا كيف يجعلون من هذين العنصرين المعماريّين المختلفين في الهيئة وحدة جماليّة تضفي على المسجد توازنًا يرتاح إليه الناظر.[2] ولقد تنوعت التصاميم المعماريّة للمآذن سواء كانت لمساجد تاريخيّة قديمة أو التي تعتبر من المعالم الأثرية أو التراثية الأحدث عهدًا، أو الحديثة التي واكبت النهضة المعماريّة المعاصرة. وللمئذنة عبر التاريخ منافعُ كثيرة، سواء كانت للدلالة أو الوظيفة، وتتجلّى أهمّيتها في أنّها تكمل المنافع التي يوفّرها المسجد، وذلك لأنّ المقتضى الشرعي في الإسلام يعتبر أنّ كلّ ما يتعارض مع المنفعة يخرج عن مفهوم المسجد الذي ينبغي أن يوفّر الطمأنينة والسكون والطهارة ويرتقي بالمستوى المعيشي والذوق الاجتماعي العام والخاص .

الهدف من الدّراسة:

هدف الدّراسة هو تسليط الضوء على المآذن وإبراز القيم الجماليّة في عمارتها وجذورها التاريخيّة، وتطوّر بنائها وهندستها، من الماضي، وصولا إلى العصر الحديث.

منهجية البحث:

اتّبعت الدّراسة منهجية الوصف والتّحليل،معتمدة على المعلومات المستمدّة من المراجع والمصنّفات الأولية لعمارة المسلمين –عمارة المساجد – وكذلك تتبّع المعلومات المتّصلة بالعناصر المعماريّة

(1) العسقلاني، أحمد، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، دار الريان للتراث، 1986، ص242.

(2) مؤنس، حسين، **المساجد**، عالم المعرفة، الكويت، 1981، ص121.

للمساجد، وبخاصّة عمارة المآذن وأنماطها وأصولها التاريخيّة.

التّحليل البصري للمئذنة:

من المتعارف عليه بروز عناصر قويّة في أيّ مبنى توحي بالاتجاه ، وفي معظم المباني يكون اتجاه هذه العناصر بشكل رأسي أو أفقي، وطبقا لذلك يتحدّد الاتجاه العام للمبنى وعادة يتمّ تحقيق ذلك من طريق الاتجاه العام لكتلة المبنى جميعه كأن يكون مثلا في الاتجاه الرأسي كما هو الحال في المباني عالية الارتفاع وناطحات السحاب ومباني الأبراج وغيرها من المباني التي يزيد فيها الارتفاع عن العرض بشكل واضح، أو من طريق نظام الفتحات، أو من طريق بعض أجزاء المبنى التي تكون مسيطرة في أحد الاتّجاهين، كما هوالحال في عمارة المسجد، فالعنصر المسيطر على مبنى المسجد في الاتجاه الرأسي هو المئذنة ثم يليها القبة. وعليه يمكن دراسة وتحليل التأثيرات أو الإيحاءات البصرية الناتجة عن المئذنة كعنصر مميّز في مبنى المسجد للإفادة منه في تصميم المسجد بشكل عام والمئذنة بشكل خاص.

المسجد والمئذنة كمفهوم ومصطلح:

المسجد لغةً : يقول مصدر الكلمة سجد أي خضع، وقال: وسجد إذا انحنى وتطامن إلى الأرض، ويقال سجد يسجد سجودًا، وضع جبهته على الأرض، وقيل كلّ موضع يتعبّد فيه فهو مسجد وبهذا استعملها العرب في جاهليتهم.[1]

والمسجد اصطلاحًا: المكان أو المبنى المخصّص للعبادة والمهيّأ لاقامة الصلوات الخمس، و كان هذا الاسم معروفًا في الجاهلية، وكان العرب يطلقون أسماء «المسجد» و»المسجد الحرام» و»الحرم» على ما حول الكعبة، وقد يسمون ذلك كله «الحرم»، ولا تعرف حدوده في الجاهلية تمامًا، بَيْدَ أنّ ثمّة شاهدًا شعريًّا لقيس بن الخطيم يؤكّد أنهم كانوا يطلقونه على الكعبة [2]، ومن المعروف أن ألفاظ: «المسجد» و»المصلى» و»المعبد» و»المنسك» سبقت الإسلام واستخدمها أهل الجاهلية لا سيما قدماء النصارى في الجزيرة العربية للدلالة على دينهم. بل إن كلمة «مسجد» ترادف كلمة «صومعة». وممّا رواه سيبويه عن بعض الشيوخ في «تاج العروس» قوله: أوصاك ربك بالتقى وأولو النهى أوصوا معه فاختر لنفسك مسجدًا تخلو به أو صومعة. [3] ووردت كلمة مسجد ومساجد في القرآن في ثمان وعشرين موضعًا، وهي تشير في ظاهرها وباطنها إلى المعايير لأحكام المساجد والنهج الجامع والشامل لها حول شهادة الوحدانية لله، قال تعالى: ﴿**وأن المساجد لله فلا تدعوا مع الله أحدا**﴾[4] ، وجاء في الحديث الشريف «**أنّ أحبّ البقاع إلى الله المساجد**» .[5]

وعمارة المساجد عمارة أصيلة في الإسلام استحدثت مع السنة الأولى للهجرة، وقبل ذلك لم تكن معروفة، وتعتبر المساجد من مجموعة الصروح الدينية ودور العبادة، إلا أنها تتميّز منها بنمطٍ خاص، فدور العبادة على اختلاف أديانها وأشكالها وتصاميمها تتّصف بأنها صروح أبديّة ذات جدران عالية

(1)الزبيدي، محمد بن محمد المرتضى، **تاج العروس من جواهر القاموس**، مكتبة الوراق، 1984، ص6، 1294.

(2) زيتوني عبد الغني، **الكعبة المشرفة في الشعر الجاهلي**، مجلة مجمع اللغة العربية الاردني، ابحاث المجلة، 2007، ص2.

(3) الزبيدي **تاج العروس من جواهر القاموس** ص6.

(4) **سورة الجن** ، الآية 18 .

(5) الألباني، محمد، **صحيح الترغيب والترهيب**، الناشر مكتبة المعارف، الرياض، الطبعه الخامسه، 2000م، ص325.

وقاعات داخلية يكتنفها غموض لتوقع في النفوس أثرًا عميقًا، لكنّ المساجد عبارة عن مساحات من الأرض صغيرة أو كبيرة تنظّف وتسوّى وتطهّر، ويعيّن فيها اتجاه القبلة وتخصّص لأداء الصّلاة وتكون على شكل ساحات مغلقة أو مفتوحة، وقد تفرش بالحصى أو الحصر قليلة الثمن أو البسط الغالية.[1] ويبقى المسجد بقدسيته وبساطته أو غناه ووضوحه مرتبطًا بفكرة روح المسجد، تلك التي أرساها الرسول محمد (ص) عندما بنى مسجده الأول- **مسجد قباء**- في المدينة المنورة.

المئذنة :

المئذنة على وزن مِفعَلة بكسر الميم موضع الآذان والتأذين وتجمع على مآذن ومواذن ، والآذان النّداء للصّلاة مشتقّ من الفعل أذَّن[2] ، ويقصد به الإعلام أو الإخبار بالشيء قال تعالى ﴿ **وأذّن في الناس بالحج يأتوك رجالا**﴾[3]، وقال ﴿**وأذان من الله ورسوله إلى الناس يوم الحج الأكبر**﴾[4]، وتعرف أيضًا باسم المنار والمنارة [5]، وهي مشتقة من الفعل «نور أي موضع النور وتجمع على مناور ومنائر. والمنار علامة الطريق وعلامات إرشاد السفن إلى الطرق البحرية، وسمّيت المئذنة منارة لأنّها تضاء بالسرج في أوقات الصّلاة الليلية، ليعلم من لا يسمع الآذان أنّ موعد الصّلاة قد حان. وفي المغرب الإسلامي وفي بعض مناطق اليمن تعرف المئذنة باسم الصّومعة مشتقّة من الفعل صمع تشبيهًا لها بصومعة الراهب، وجمعها صوامع وهي المعابد الصغيرة وبيوت الرهبان على الطرق، وقد ارتبطت المئذنة بعمارة المساجد والمدارس والمنشآت التي تحتوي على مساجد للصّلاة بهدف رفع الآذان وإبلاغه لأكبر عدد من الناس. وممّا تقدّم فإنّ المئذنة أو المنارة أو الصّومعة هي البناء المرتفع الذي يرتقيه المؤذّن في أوقات محدّدة ليدعوَ إلى الصّلاة.

الآذان لغةً هو الإعلام، ويستعمل كحقيقة عرفيّة في النّداء للصّلاة أو الإعلام للحج، والمآذن والمنارات اسمان للمكان الذي يتمّ منه الإعلام بدخول وقت الصّلاة وقد استُعمِل الاسمان في المشرق الإسلامي، وأطلق لفظ المنارة على المآذن حيث كانت تضاء بالأنوار عند الغروب في رمضان وتظلّ مضاءةً حتى طلوع الفجر، ثم تطفأ إيذانًا ببدء يوم جديد من أيام الصيام، أمّا في بلاد المغرب العربي والأندلس فيطلق على المآذن لفظ الصوامع ويرجع ذلك إلى أن أغلب مآذن المغرب الإسلامي ذات شكل مربع وهو يشبه أبراج الصوامع ، وفي كتب اللغة صمع البناء أي أعلى فيه وجعل له ذروة . ولقد دخلت المئذنة متأخرة على بناء المساجد ويعتقد أن أولاها تلك التي بناها زياد بن أبيّه بالحجارة في مسجد البصرة عند تجديده سنة 44 هـ ، تلا ذلك بناء أربع صوامع في أركان جامع عمرو بن العاص سنة 53 هـ ، أما أقدم مئذنة في العالم الإسلامي – مازالت محتفظة بشكلها الأول بالرغم من التعديلات التي طرأت عليها – فقد أقامها عقبة بن نافع ما بين سنتي 50 و 55 هـ بمسجد القيروان

---

(1) Creswell، K. A. C: **A Short Account of Early Muslim Architectural**، K.A.S، 1958، New Impression 1986، P. 58.

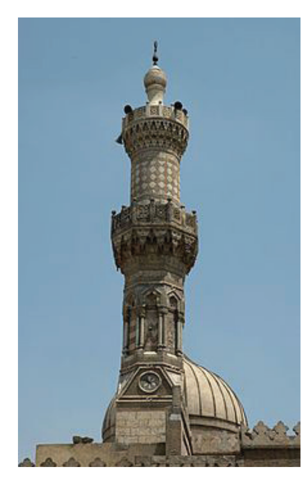
(2) علي سعيد سيف : « **مآذن مدينة صنعاء حتى نهاية القرن 12 هـ / 18 م – دراسة أثرية معمارية** » ، إصدارات وزارة الثقافة والسياحة ،
صنعاء ، 2004 م ، ص 17 .

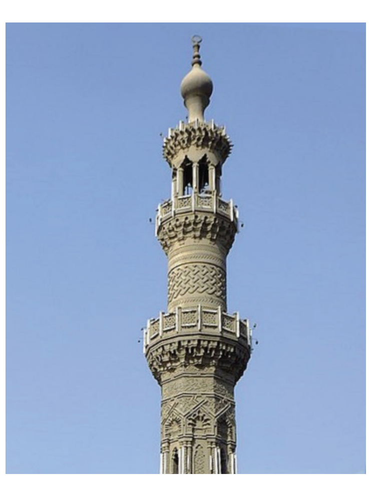
(3) **سورة الحج** ، الآية 27 .

(4) **سورة التوبة** ، الآية 3 .

(5) محمد أمين ، ليلى إبراهيم : « **المصطلحات المعمارية في الوثائق المملوكية** ، دار النشر بالجامعة الأمريكية ، القاهرة ، 1990 م ، ص 97 .

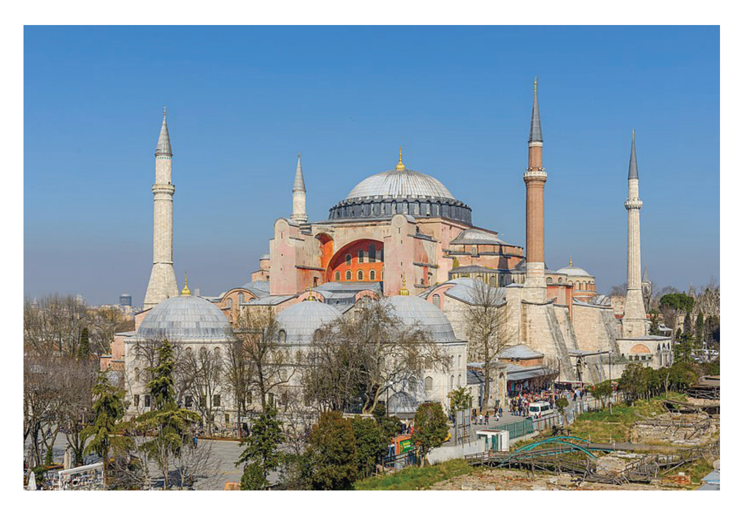
وهي تعدّ نموذجًا لمآذن مساجد المغرب العربي والأندلس، أمّا في العراق وبلاد فارس فقد أخذت المآذن شكلًا أسطوانيًا وأحيانًا ملويًّا يدور السلم من خارج بدنها كما في مسجديّ سامراء وأبي دلف بالعراق وقد اقتبس أحمد بن طولون نفس فكرة ملوية مسجد سامراء حين بنى مئذنة مسجده المعروف بالقاهرة، وهي تعدّ أقدم مآذن القاهرة من حيث احتفاظها بشكلها الأول، ولقد تطوّر شكل المآذن بمصر بخاصة في العصر المملوكي حيث أصبحت تبدأ بقاعدة مربعة يعلوها قسم مثمّن ثم قسم دائري منتهية برأس أو رأسين أحيانًا يعلوهما مبخرة أو الجوسق، كما في مئذنة جامع يحيى زين الدين بالأزهر (لوحة 22).





لوحة 22- مصر، المئذنتين جامع يحيى زين الدين بالأزهر

أما المآذن التركيّة العثمانية فلقد امتازت بالجمال والرشاقة مع استقامتها ونهايتها المخروطيّة على شكل قلم الرصاص المبريّ كما في مئذنة جامع السلطان أحمد في إسطنبول، (لوحة 36)



لوحة 36 - مئذنة السلطان احمد

ولقد شيّدت على مثالها مئذنة جامع محمد علي بالقاهرة وغيرها من المآذن التي تختال مرتفعة في بلاد المسلمين مردّدة جميعها خمس مرات كلّ يوم من المشرق إلى المغرب آذان المسلمين: **الله أكبر، الله أكبر.**[1]

والهدف الباطن للآذان الذي يحمل كلمات الآذان، وهي التي شكلت المبادئ الأساسية للإسلام. فالأصل في الآذان بدأ عندما قدم الرسول إلى المدينة المنورة وكان المسلمون مجتمعين يتحينون موعد الصّلاة، وليس ينادى لها، فتكلموا بشأن ذلك، فقال بعضهم: اتخذوا ناقوسًا مثل ناقوس النصارى أو بوقًا مثل قرن اليهود، فقال عمر بن الخطاب: أولا تبعثون رجلًا منكم ينادي للصّلاة، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: يا بلال قم فنادي للصّلاة، وهكذا كان الآذان. وللمؤذن مكانة رفيعة ودرجة عالية في الإسلام، فقد ورد في الحديث الشريف: «المؤذنون أمناء والأئمة ضمناء فأرشد الله الأئمة وغفر للمؤذنين».[2] وفي الفقه كان من شروط اختيار المؤذن أن يكون من أهل الثّقة والدين، ويؤخذ عليه العهد بأن لا ينظر إلى دور الناس.[3] ومع بدايات ظهور الآذان لم يكن هناك تجسيد ماديّ (معماري) لمكان المؤذّن أي المئذنة الملحقة بالمسجد، ولكن بعد مدّة زمنية ظهرت المئذنة التي ارتبطت بالمساجد ارتباطًا بنيويًّا جعلت منها بنية معمارية مبتكرة هي أحدى عناصر الاتّصال الروحاني نحو السّماء، وتكتسب بعدًا ماديًّا وروحيًا باستقامتها واستطالتها. حيث لم يكن للمساجد الأولى التي أنشئت في الإسلام مئذنة، ومنها مسجد قباء أول مسجد بناه الرسول صلى الله علية وسلم. وقد أضافت المئذنة إلى المسجد هوية معمارية إسلامية خاصة به، وخصوصًا عندما تنوّعت وتعدّدت أساليب وطرز عمارتها على مدى المكان والزمان. ومن أقدم نماذج المآذن، تلك التي شيدت في الشام، وكانت على شكل أبراج مربّعة، وقد انتقل هذا الطراز إلى شمال أفريقيا وسائر البلاد الإسلامية، وتعد القاهرة متحفًا للمآذن وبأشكال مختلفة ،[4] ولم يتّضح تاريخ بناء أوّل مسجد بمئذنة، فالتقاليد العربية تشير إلى أنّ أول مبنى يستحق أن يحمل اسم مئذنة هو مئذنة زياد بن أبيّه التي بنيت في عهد معاوية بن ابي سفيان عام 44 هـ/665 م في المسجد العمري في بصرى 145كم جنوب دمشق في سوريا،.والبعض الأخر يرى أن المآذن الأولى ظهرت أول مرة في المسجد الاموي في عام 85هـ/705م واستمرّ بناء هذا المسجد مدة عشر سنوات حيث تم الانتهاء منه سنة 96هـ/715م، في عهد الخليفة الأموي الوليد الأول. ويجمع علماء الآثار على أن أقدم مئذنة باقية هي مئذنة جامع القيروان التي أنشأها عقبة بن نافع عام 50هـ/670م، وكان زيادة الله الأول بن إبراهيم قد جدّد مسجد القيروان عام 221هـ/836م، الذي يُعتبر منبره المصنوع من خشب الساج واحدًا من أقدم المنابر في التاريخ الإسلامي، إذ يرجع تاريخ بنائه إلى العام 247هـ/862 . أمّا أقدم المآذن المصرية فكانت الصوامع الأربع التي بناها مسلمة بن مخلد 53هـ/672م بالجهة البحرية من جامع عمرو بن العاص عندما قام بتوسعته معاوية بن أبي سفيان. ومن المآذن الباقية الى الوقت الحالي مئذنة ابن طولون 263 و265هـ/876و878م .[5]

---

(1) يحيى، وزيري، **موسوعة عناصر العمارة الإسلامية** ، الناشر مكتبة مدبولي ، القاهرة ، 1999 الطبعة الاولى، صفحة 101.

(2) البيهقي، أحمد، **السنن الكبرى**، دار المعرفة، 1413هـ، بيروت، 1992م، 432/1.

(3) عبد اللطيف، محمد، **موسوعة المآذن العثمانية**، مج1، دار الوفاء لدينا، الإسكندرية، 2012م، ص23.

(4) صفا، عبد الأمير ، **الأبعاد الجمالية للمئذنة في العمارة الإسلامية** ، مجلة جامعة بابل/ العلوم الانسانية/ المجلد 18/ العدد (2): 2010، ص550.

(5) رزق، عاصم، **معجم مصطلحات العمارة والفنون الإسلامية** ، مكتبة مدبولي، 2000، ص308.

طريقة تصميم المآذن :

تتكوّن المئذنة من مدخل يكون غالبًا داخل صحن المسجد. ثم درج الصعود وهو عادة ما يكون حلزونيًّا يدور حول محور المئذنة ليصل إلى الشّرفات المرتفعة ولموقع الشرفة ودورانها وظيفة هامّة حيث يقف المؤذّن عليها ليرفع الآذان، ويجب أن تحيط بالمئذنة كدائرة لكي يعلن المؤذّن نداء الحقّ في الجهات الأربع، وقد أثيرت قضايا اجتماعيّة بسبب إشراف المؤذّن على صحون المباني بواسطة المئذنة.[1]

وفي إطار تلافي ضرر الكشف والاطلاع حكم الفقهاء بمنع المؤذّن من الصعود بالمئذنة التي ترتفع عن البيوت المجاورة حتي لا يكشف عورات أهل البيت ولذلك شاع بالمدن اختيار المؤذّنين من مكفوفي البصر لحماية البيوت المجاورة للمساجد من تطلع المؤذن المبصر في أثناء صعوده.[2]

كذلك ما يروى عن الجامع الأزهر أنّه انتهج تقليدًا سار عليه منذ نشأته، وذلك بضرورة أن يكون المؤذّن ضريرًا للحفاظ على حرمة البيوت المحيطة وعورتها، وقد لوحظ أنّ المآذن في أغلب الوقت تزوّد بأكثر من شرفة ولذلك الوجود بعد وظيفيّ إضافة إلى البعد الجمالي للمئذنة حيث كانت

- الشّرفة العلويّة تستخدم للآذان في فترة النّهار: حيث الضّجيج والصّوت المرتفع المحيط بالمسجد .
- الشّرفة السفليّة تستخدم للآذان في فترة الليل: حيث الهدوء والسّكون التام الذي يحيط بالمسجد .[3]

التكوين المعماريّ للمآذن:

والمئذنة من الناحية البنيوية بناء مرتفع فوق مستوى بناء المسجد كان يرقى إليه المؤذن عند دخول وقت الصّلاة ليرفع صوته بألفاظ الآذان، مستفيدًا من علو بناء المئذنة في إيصال صوته إلى أبعد مكان ممكن، ولها أيضًا وظيفة تعبيرية من حيث أنها العنصر الدال على مكانة المسجد وتحديد موضعه من بين التكوينات المعماريّة الأخرى في المجال العمراني.[4] ومن خلال المئذنة كانت البداية الأولى للمعماريّ المسلم الذي أرسى قواعدَ لعمارته تهدف إلى رقيّ النفس وسموّها، ذلك الرقي الذي يدفع الإنسان للتفكير المستمرّ بعظمة الحق جلّ وعلا، ففي تلك العمارة يتّحد الصوت بايقاعاته المتعدّدة وضمن منحى خاشع ليصبح واحدًا كلّيًا يرتفع نحو السماء، وهو يؤكد نجاح المعماريّ المسلم بابتكاره للمئذنة لكي يعلو صوت المؤذن، وهو ينادي للصّلاة على كلّ ماعداه من أصوات كما هو موضّح باللوحة (1). [5]

(1)عبيد أشرف (2001 م) ، موسوعه « **العمارة العربية في مصر الإسلامية** www.islamonline.net

(2) abouseif ، Doris Behrens (1985) ، **the Minarets of Cairo** ، **the American university** ،Cairo.

(3)حسن ، نوبي محمد (2002 م) ، **عمارة المسجد في ضوء القرآن والسنة** . دار نهضة الشرق ، القاهرة – مصر .

(4) غوستاف، لوبون: **حضارة العرب**، ترجمة عادل زعيتر، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 2000م، ص527.

(5) فرازات، صخر، **مدخل إلى الجمالية في العمارة الإسلامية** ، مجلة فنون عربية، ع5، م2، 1982، ص85.



لوحة 1-هيئة المئذنة قديمًا وكيفية صعود المؤذن أعلى المئذنة، مناديًا للصّلاة

ومن الأسماء التي كانت مستخدمة قبل ظهور المآذن والتي تشير إلى التّكوينات المعماريّة التي تشبه شكل المآذن والمردافة لها من ناحية الشّكل والهيئة المعماريّة: الصّومعة، والمنارة، والزّوراء، والأسطوان، والمطمار. وكان أوّل مؤذّن في الإسلام بلال بن رباح الذي كان يؤذن من مكان مرتفع، من فوق أسطوانة في بيت حفصة، ولمّا كان الغرض من الآذان هو الإعلام بدخول وقت الصّلاة والدعوة إلى الجماعة، فقد كان من الطبيعيّ أن يكون بصوت عالٍ مسموع حتى يؤدّي الغرض الذي شرع من أجله، ومن الطبيعي أن تتبلور فكرة المئذنة في تكوينٍ معماريٍّ بسيط للغاية في عصر الرسول محمد (ص) وكلّما كان الآذان معلنًا من مكان مرتفع صارَ مسموعًا لمسافة أبعد ولعدد أكثر من الناس، وقد تطوّرت المئذنة لتتحوّل إلى كيان معماريّ له سماته خلال عصر الرسول (ص)، وقد روي أن في دار عبدالله بن عمر كان هناك أسطوان في قبلة المسجد يؤذّن عليها بلال يرقى إليها بأقتاب، والأسطوان هو العامود ذو البدن الدائري وهو قطعة واحدة من الحجر يقال لها مطمار، والمطمار هو المكان الذي كان يقف عليه المؤذن في عهد الرسول (ص) وخلفائه وهي عبارة عن أسطوانة قائمة. ولم يحدث تطوّر يذكر لعمارة المآذن في عهد أبي بكر الصديق وعمر بن الخطاب (رض) ولكن في عهد عثمان بن عفان أصبح ينادى للآذان من فوق مكان مرتفع خاص به يسمى الزوراء قرب سوق المدينة وذلك بهدف إسماع أكبر عدد من الناس، وتأتي أهميّة هذا في أن الإنشاء المخصّص للآذان صار ذا صفة منفصلة عن المسجد ومخصّص للأذان تحديدًا.[1] ومن الممكن أنّ المطمار استمرّ إلى بداية الفترة الأموية المبكرة، حيث وجدت منشآت مشابهة في مسجد قصر الحلابات في الأردن، كما تمّ العثور على مصطبة مرتفعة بجوار الحائط الجنوبي للمسجد وهي مربّعة الشكل ذات درج وقد تكون هي المطمار الذي استخدم للأذان.[2] أما بالنسبة لكلمة منارة أو الصّومعة فقد استخدمتا بشكل أوسع ممّا يدلّ على انتشارهما في مناطق كثيرة من العالم الإسلامي، وذكر في بعض النصوص أن الصوامع كانت أقرب إلى الأبراج في ضخامة الهيئة، وأمّا المنارات فكانت أقلّ حجما وربّما أقلّ ارتفاعًا، وإن استعمال لفظ منارة هنا يدلّ على أنّ المنارة كانت هيئات معمارية مقتبسة من المنارات التي كانت تنشَأ على السواحل أو قمم الجبال في العصور القديمة، وهذا مؤشّر على أنّ المآذن تنشأ من الصوامع وهي

(1) عزب خالد، **فقه العمران «الدولة والمجتمع والعمارة في حضارة المسلمين»** الدار المصرية اللبنانية 2012، الفصل الثالث، ص267.

(2) Bisheh، G. **“Excavaions at QasrAl-Hallabat** 1979” ADJC (24)1980، PP.70

الأبراج والمنائر، اللتين امتزجتا معًا في العمارة الإسلامية فظهرت مآذن المساجد الأولى التي بقي من بعضها إلى اليوم، والمنارة بصيغة المفرد وجمعها منار هي كلمة مشتقة من فعل أنار أي أشعل النّار أو أضاء النور؛ فالمنارة موضع النور وهي لهداية السفن بالبحر والقوافل في البرّ وأما الصّومعة في اللغة فهي مشتقة من فعل (صمع) ومبينة على وزن فوعلة، وأصل الكلمة سرياني، والصمع بمعنى الارتفاع والسموّ والامتياز بصفة عالية. ويقال للعقاب صومعة لأنها تحلّق بالأعالي، وقبل الإسلام كانت الصّومعة البناء المرتفع المخصصة للرهبان، وتنتشر هذه الكلمة أو هذا اللفظ في مناطق شمال أفريقيا والأندلس.[1] وقد وردت لفظة صومعة في القرآن الكريم في موضع واحد، قال تعالى: ﴿**ولولا دفع الله الناس ببعض بعضهم لهدّمت صوامع وبيع وصلوات**﴾ [2]، وأشار الرحالة ابن جبير إلى المآذن بأنّها صومعة، حيث وصف المسجد النبوي بالمدينة المنورة، بأنّ أوّل ما يظهر للعين منارة بيضاء مرتفعة، وللمسجد المبارك ثلاث صوامع، إحداها في الركن الشرقي المتّصل بالقبلة والاثنتان في ركني الجهة الجوفيّة صغيرتان.[3]

فالصّومعة والمنارة تتطابقان بالمعنى الاصطلاحي للفظ المئذنة وتشبههما إلى حد بعيد من ناحية الشكل والتّصميم المعماريّ. والمئذنة من العناصر المعماريّة الملحقة بالمسجد مثل المحراب والمنبر والقباب، والتي ابتكرها المعماريّ لتصبح ذات قيمة روحية ورمزية إلى جانب وظيفتها، وقد أضفت المئذنة على المسجد شخصية مميّزة انفردت بها العمارة الإسلامية ، حيث أكدت الدراسات المعماريّة أنّ المئذنة وحدة معمارية إسلامية أصيلة ابتدعها المعماريّ عن وعي وادراك لتؤدي وظيفة دينية لرفع الآذان، وكان الفقهاء يرون استحباب رفع الآذان من مكان مرتفع؛ ونظرًا لارتباط المسجد بالمجتمع المسلم، فقد صارت المئذنة علامة المسجد وعلامة وجود الإسلام في مجتمع ما، وقد اكتسبت هذا المفهوم منذ بداية الفترة الأموية ولازمها عبر تطوّرها في القرون اللاحقة. وهذا التطور خضع لثلاثة مؤثرات رئيسة:

- الفكر الإسلامي وتوجّهات المسلمين التي يحدّدها القرآن والسنة.
- الوظيفة المطلوبة.
- البيئة التي وجدت ضمنها المئذنة وخصوصًا ما تحتويه من التراث المعماريّ المحليّ وأساليب البناء المستخدمة محليًا والمعتمدة على المواد المتوفرة.[4]

الرأي النّابع من أبراج الكنائس القبطيّة :

يرى مؤيدو هذا الرأي من المؤرخين أنّ المئذنة يرجع أصلها إلي أبراج الكنائس القبطية، حيث يشيرون إلى أن الوليد بن عبد الملك أبقى على أبراج الكنائس الرومانية حينما شيّد المسجد الأموي بدمشق، ورفع بعضها لتصبح كلّها على ارتفاع واحد . كما أنّ المئذنة الأموية المربّعة المسقط التي

(1) شبوح، ابراهيم، **نماذج من بواكير العمارة والتراث المكتوب في الغرب الإسلامي**، مجلة البيان، مجلد2، عدد3، خريف 1420هـ/1999م، منشورات جامعة آل البيت، ص171.

(2) **سورة الحج** ، الآية 40 .

(3) ابن جبير، محمد، **رحلة ابن جبير**، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، 1900، ص144.

(4) النمري، فاطمة، **أساليب عمارة المآذن في مساجد المشرق الإسلامية** (رسالة ماجستير) الجامعة الأردنية، عمان- الأردن، 1997، ص11.

سيطرت على شكل المآذن في المغرب وبلاد الأندلس أصلها مستمدّ من الطرز المعماريّة البيزنطية، كما أن الأطراف العليا تميّز المئذنة من أبراج الكنائس، وذلك لأن الآذان يتطلب شكلًا مختلف النهاية ، كما أن طراز الأبراج العالية المربعة أو المستديرة ليست حكرًاعلى عصر أو حضارة بذاتها كالحضارة الرومانية والبيزنطية، بل هو طراز قديم عرفته الحضارات وتوارثته الأجيال، فالعامل المشترك بين المآذن والأبراج يتلخّص في أنّ كلًا منهما يعتبرا وسيلة إعلام تتمّ في أبراج الكنائس بواسطة الأجراس وبمآذن المساجد بواسطة الآذان.[1]

أبرز أشكال التّصاميم للمآذن:

يتميّز كلّ عصر من العصور الإسلاميّة بأسلوب خاص في بناء المآذن، حيث تعدّدت أشكال وتصاميم المآذن، وذلك تبعًا لاختلاف البيئات الحضاريّة للأمم التي شادتها والأزمان التي شيدت فيها، وأحيانًا تنّوعت تبعًا للخصائص الطبيعيّة والثقافيّة والمذهبيّة لمنشئيها وأهمها:

- **نموذج المئذنة المربّعة** ذات الأضلاع الرباعيّة والتي انتشرت في عمارة المساجد الأموية في المشرق العربي والمغرب والأندلس كمآذن المساجد الأموية في بلاد الشام، ومئذنة مسجد عقبة بن نافع في القيروان ومئذنة جامع الزيتونة في تونس، وبرج حسّان في الرباط، ومئذنة الجامع الكبير في إشبيلية بالأندلس. ويبدو أنّ هذا الشكل تأثّر بشكل كامل بالتشكيل المربع للأبراج السابقة التي كانت قائمة في نفس الموقع الذي بُني فيه الجامع الأمويّ في دمشق.

- **نموذج المئذنة الأسطوانية** ذات الهيئة المخروطية، والتي انتشرت في بلاد فارس والعراق والهند، وقد انتشرت هذه المآذن في العمارة السلجوقيّة فقد امتازت بأشكالها الأسطوانية المخروطيّة أو المضلّعة، وكان يتخلّلها في أغلب النماذج شرفة أو شرفتان حُملت على مُقرنصات. وقد شُكلت قمّة المئذنة السلجوقية على هيئة قلم الرصاص، وهو الأسلوب الذي أثر بعد ذلك في مآذن العصر العثماني، ومن أشهر هذه المآذن مئذنة مسجد كليان في بخارى ومئذنة قطب منار في دلهي الهند، ومن ثم انتشر هذا النموذج في العمارة الصفوية في إيران.

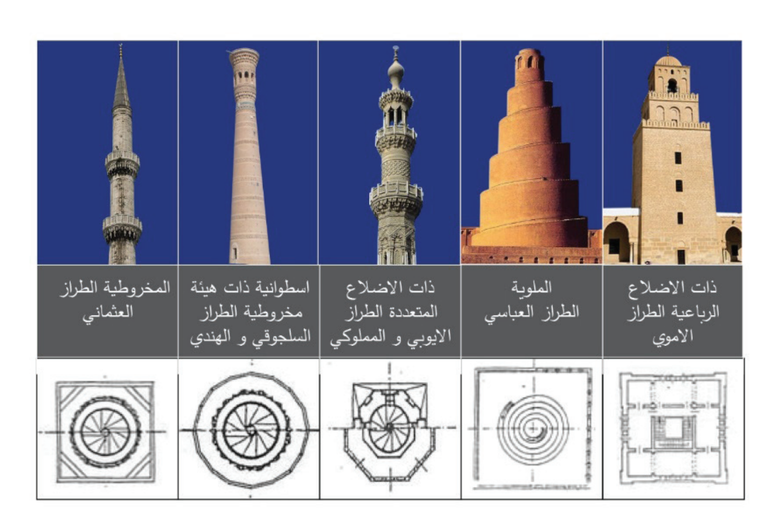
- **نموذج المئذنة المَلَوية** التي يكون تصميمها على شكل مخروط قاعدته مربعة الشكل، يُصعَد إلى أعلاها بواسطة درج حلزونيّ يلفّها من الخارج، والمئذنة تتكون من عدة أدوار ؛ ومن أهم هذه المآذن مئذنة مسجد سامراء (الملوية)، ومئذنة مسجد أبي دلف شمالي سامراء، ومئذنة مسجد ابن طولون في مصر. ويعتبر هذا النموذج من أهم مظاهر التأثر ببناء الأبراج البابلية المعروفة باسم «الزقورات»، ومن المحتمل أن بناء مثل هذه الابراج كان تقليدًا انتقل من العمارة البابلية القديمة الى الحضارة الساسانية وعنهم انتقل الى العباسيين.

- **نموذج المئذنة ذات الأضلاع المتعددة** (المضلعة) على شكل مسدّس أو مثمّن، وقد نجح في ذلك المعماريّون ابتداءً من العهد الفاطمي ثم الأيوبي ثم المملوكي نجاحًا أفضى بهم إلى تصغير بدن المئذنة مع إتقان وصقل البناء، ليساعد ذلك على ثبات المئذنة.

- **نموذج المآذن المخروطية العثمانية** والتي تشبه أقلام الرصاص المبريّ مثل مئذنة السلطان

(1) عبيد ، أشرف (2001 م) ، موسوعه « **العمارة العربية في مصر الإسلامية** ، www.islamonline.net

أحمد (لوحة 36) التي تطاول عنان السماء، انتشرت عمارتها في الولايات العثمانية، في تركيا وبلاد الأناضول، وبلاد الشام ومصر وفي منطقة البلقان الأوروبية. ومن أشهر نماذج هذا النوع مآذن مسجد السلطان أحمد في إسطنبول، ومآذن جامع محمد علي في قلعة القاهرة.

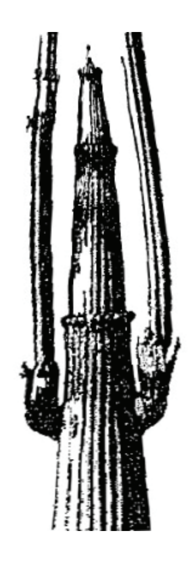


لوحة 2- أنواع المآذن وطرزها المختلفة في العصور الإسلامية

ما من شكّ في أن الإنسان منذ وُجد على الأرض وهو دائب الجهد في تكييف الطبيعة حوله لملاءمة حاجاته الجسدية والروحانية ، وأنّه كذلك بفطرته وحسّه المرهف للجمال وعشقه للإبداع قد حاول أن يصوغ كلّ ما تشكّله يداه في قالب فنيّ يحكيه مرّة صورة ومرّة تمثالًا ومرّة كلمة ومرة نغمة، معبّرًا عن رغباته الكامنة على تلك الصور المختلفة التي تتباين تشكيلاتها على وفق قدرته على الخلق ومقدار تأثره بما حوله . وإذا كان بعض نقّاد الفن قد قسّموا الفنون إلى قسمين فنون المحاكاة كالتصوير والنحت، وفنون التجريد كالعمارة والموسيقى، إلا أنّنا نرى بعض الجَور في الأخذ بهذا التقسيم على إطلاقه، فلو قنعت الصورة أو التمثال بمحاكاة الطبيعة لتجرّدا من القيمة الفنية وتحوّل التصوير إلى فن آلي أشبه بالتصوير الفوتوغرافي وغدا النحت صبًا للقوالب فحسب، لكنّنا نجد في كلّ المنجزات الفنية نصيبًا من التجريد ، كما نجد فيها نصيبًا من المحاكاة، وذلك ما نتبينه في بعض المباني القديمة أوالبدائية، ولاسيما ما كان منها دينيًا، فهي تتوهّج بنبض شاعري أكثر ممّا تخضع لغرضها الوظيفي . فقد أنشئت المعابد لتلبي في الأصل حاجة الروح غير أنّها استلهمت في أنماط بنائها معالم البيئة من حولها . والأمثلة على ذلك كثيرة في البلاد العربية ومصر القديمة. والهند واليونان وأفريقيا الاستوائية ، وإنّنا لنجد في الهند على سبيل المثال كيف تركت هيئة النبات أثرها على المعابد الهندوكية فجاءت تحكي أشكال النبات ولا سيما الصبّار ، ولقد لبثت معابد الهند على تلك الحال حتى إلى ما بعد انتشار الإسلام، فحمل مسجد الأمير قطب الدين – الذي شيّد بالقرب من دلهي طابعًا من ذلك التأثر النباتي، وأخذت مئذنته التي تسمى قطب مناره (لوحة 3) شكل نبتة الصبار (لوحة 4) .



لوحة 3- قطب منار . دلهى أيبك .
الدين مئذنة جامع قطب
"إكويزيتوم هيمالي .



لوحة 4- نبتة الصبّار

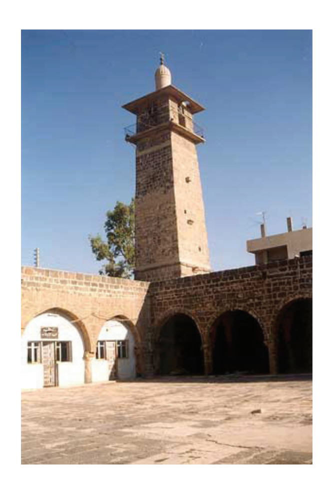
لقد استقرّ في روع العربي الذي تضمّه البيداء الفسيحة بقبتها السماوية المطبقة على أطراف الآفاق خيالان يمثّلان كونين: " الكون الكبير" الذي هو ذلك العالم من حوله بسمائه المرفوعة على الجهات الأصلية الأربع، ثم "كونه الصغير" الذي ضمّه صحن داره المكشوف والذي يقوم هو الآخر على جدران أربعة سقفها تلك الرقعة السماوية المحدودة التي تُظلّل صحن الدار، والعمارة الإسلامية تأثّرت بكلّ بلد حلّت فيه، فاختلفت العمارات باختلاف البيئات. وأصبح لكلّ بيئة أثرها واضحا في عماراتها .ففي الصحراء مثلا – أي في المناطق التي تمتد من شواطىء الخليج العربي شرقًا إلى شواطيء المحيط الأطلسي العربي غربًا والتي تقع بين خطي عرض 15 ، 35 شمالًا– نجد المباني قد تأثرت بتلك البيئة الصحراوية

إلا في مواقع قليلة تتراوح بين الأودية مثل وادي النيل ووادي دجلة والفرات، وبعض المناطق الجبليّة المُعشبة كاليمن وسوريا ولبنان . وبعض البلاد الباردة المناخ متل تركيا. فهذه الصحراوات برمالها المنبسطة وتربتها المنفسحة وأرضها الجرداء التي لا ينبض فيها نبات ولا ماء ولا حيوان وبسمائها الصافية بشمسها اللافحة نهارًا، وبهلالها ونجومها المتألقة ليلًا، أضفت على روح الفنّان العربي أثرا كبيرا وألهمته أن يحكي وجدانه فيما يُبدع وأن يطبع به ما ينشِيء. من أجل ذلك جاءت العمارات تحكي ما يقع عليه البصر في الأرض وما يمتدّ إليه الطرف في السماء فكانت تلك الأهلّة التي توّجت المآذن، ثم كانت تلك القباب التي تحكي قبّة السماء، وكان للرياح الساخنة المحمّلة بالرمال الحارقة أثرها في إنشاء الدور والمساكن، فأحيطت بجدران صمّاء تحميها من نفثات ذلك الحريق، على حين تركت صحونها مكشوفة عارية من السقوف كي تصل قاطنيها بتلك السماء التي كان البدوي يفزع إليها طلبًا للغوث وهربًا من الوحشة فلم يشأ أن يحجب ما بينه وبين مأوى روحه، إذ كان يعدّ تلك الفرجة

في سقف داره معبرة إلى السماء أو جزءًا من السماء قد شدّه إلى بيته[1]

وكان الفنّ المعماريّ الإسلاميّ يرتكز في أول نشأته على العناصر المعماريّة والزخرفية التي تتّفق وروحانيته، فخرجت منجزاته تكاد تشبه بعضها بعضا في سائر البلاد الإسلامية مع شيء من التباين اليسير الذي تحمله كلّ بيئة وتختص به وتُمْليه مواهب أهلها الموروثة إنشاءً وعمارةً وزخرفةً وخبرةً وتقاليد .[2]

وكالعادة المتّبعة تعرّضت المئذنة مثل غيرها من العناصر المعماريّة العربية الإسلامية إلى نظريات وآراء وضعها المؤرخون وعلماء تاريخ العمارة والفنون من الغربيين عن أنّ أصلها وفكرتها قد جاءت من أبراج الكنائس، أو إلى أصل شامي – روماني ،ولا بدّ أن نشير إلى حقيقة معروفة وهي أن الأبراج كان بناؤها معروفا منذ عصور قديمة، ويضاف إليها حقيقة أن المآذن الباقية منذ أوائل العصرالإسلامي تشترك كلّها أو معظمها على الأقلّ في أنّها ترتفع مباشرة من مستوى الأرض التي تقوم عليها وفي تكوين معماري خاص بها ويكاد يكون منفصلًا عن بناء المسجد أو يتّصل به بواسطة الجدران الخارجية فحسب في أحيان أخرى . بينما كان يشيد برج الكنيسة على هيئة عضو جوهري من التّصميم العام. وأوّل مئذنة شيّدت في العصر العربي الإسلامي كانت من الحجر كجامع البصرة في عام 45 هـ /665 م. وتوالت الروايات عن بناء مآذن في أنحاء العالم العربي الإسلامي، كان منها عمل أربع مآذن لجامع عمرو بن العاص في الفسطاط في عام 53 هـ /672 م ، وسمّاها المؤرخون صوامع،[3] (لوحة 5)



لوحة 5- بصرى، مئذنة جامع عمر

وهو الاسم الذي ما يزال يستعمل في الغرب الإسلامي حتى اليوم . ولعلّ ذلك الاسم قد نتج من

(1) ثروت، عكاشة، **القيمة الجمالية في في العمارة الاسلامية** ، دار الشروق،القاهرة،الطبعة الاولى،1994، صفحة: 17-18.

(2) **المرجع نفسه**، صفحة: 20 .

(3) **ابن دقماق**، جـ 4، صفحة: 63-62 ؛ **خطط المقريزي** ، جـ 2 ،صفحة: 248

الصوامع العالية الأربع التي كانت في أركان المعبد الروماني في دمشق، (لوحة 9–8)



لوحة 8- دمشق، مئذنة جام (مئذنة النبي عيسى)



لوحة 9- دمشق، مئذنة جامع الشرقية الغربية (مئذنة قايتباي)

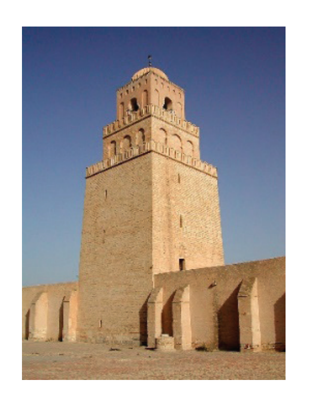
والذي كان المسلمون يصلّون في نصف مساحته التي استولوا عليها بقوة السلاح، ومن ثمّ كانوا يستعملون الصومعتين في الركنين الجنوبي الشرقي والشمال الشرقي للأذان، ثم أصبحوا يستعملون الصوامع الأربعة وذلك بعد أن اشترى الوليد بن عبد الملك النصف الثاني من المعبد والذي ظلّ ملكا للمسيحيين وكانت به كنيستهم ، وعوّضهم بمال وأرض بنَوا فيها كنيسة أخرى، وذلك لكي يبني على كامل مساحة المعبد جامعه العظيم. ولا ندري إن كان قد أضاف فوق الصوامع الأربعة مآذن أم اكتفى بها كما كانت ثم شيدت فوقها من بعده مآذن عالية أخرى؟ وأغلب ظنّنا أنّ ثلاث مآذن قد شيّدت لذلك المسجد في العصرالأيوبي، بقي البدن المربع الرشيق من كلّ من المئذنة الجنوبيّة الغربية الذي يرتفع فوق الصّومعة في ذلك الركن (لوحة 9)، وبدن المئذنة الشمالية شيدت بجوار الباب الشمالي، وهو يشبه بدن المئذنة السابقة فيما عدا أنّه يرتفع من مستوى الأرض ، (لوحة 10)



لوحة 10- دمشق، مئذنة جامع الشمالية (مئذنة العروس)

أما الجواسق العليا في كلّ منهما فقد جدّدت في العصرالمملوكي، ثم جدّدت قمة المئذنة الجنوبية الشرقية على شكل قلم الرصاص الذي انتشر في العصر العثماني، وبقيت قمّة المئذنة الشماليّة على هيئة القلّة التي كانت منتشرة في العصر المملوكي، وهو العصر الذي أعيد فيه بناء المئذنة الجنوبية الغربية بعد هدم المئذنة السابقة، (لوحة 9) وشيدت على النمط المملوكي ذي القمّة على شكل القلّة. وبقي بدن مربع نحيف من مئذنة جامع عمر في مدينة بصرى في جنوب سورية (لوحة 5) وتؤرخ في 102هـ/ 721م وتعدّ أقدم مثل باقي المآذن، غير أنّ قمّتها قد طاحت ولم تجدّد، ومن الملاحظ أن ذلك البدن يبدأ من الأرض . كما توجد بقايا منارة أو مئذنة شيدت في الفضاء بين المنطقتين الكبرى والصغرى لقصر الحير الشرقي . ويؤرّخ القصر في نحو 110هـ/729 م [1] ، ولكن طاح جزء ليس بالقليل من بدنها المربع النحيف نسبيًا، ويبدو من بنائها بين المنطقتين المسوّرتين أنّها كانت تؤدي، إلى جانب غرض الآذان، وظيفة منارة يهتدى بها في الصحراء، ولعلّها كانت تستعمل أيضا لإرسال واستقبال الإشارات من منارات أخرى ولم يبقَ قائمًا في الشام من العصر الأموي غير هاتين المئذنتين أو المنارتين في كلّ من بصرى وقصر الحير الشرقي ، ثم تأتي بين المئذنتين في التاريخ مئذنة جامع القيروان (لوحة 12)





لوحة 12- القيروان، مئذنة الجامع

التي تؤرَّخ إمّا في ما بين سنتي 105، 109 هـ /724و729 م أو في سنة 248 هـ / 863 م في رأي آخر [2] ومهما يكن من أمر ، فإن هذه المئذنة تعدّ من أخطر حلقات تطوّر المآذن في العصر العربي الإسلامي فهي النموذج الرئيس الذي سار عليه تصميم جميع مآذن المغرب والأندلس منذ بنائها حتى وقتنا هذا. ولم يقتصر هذا التأثير على الغرب الإسلامي فحسب، بل امتدّ إلى مصر والشام، ويشاهد تأثيره في تصميم المأذن في مصر منذ الربع الثاني من القرن الخامس الهجري وحتى العصر المملوكي . ومن الملاحظ أنّه قد نتج أغلبها منفصلة أو مرتبطة ارتباطًا غيرعضوي ببناء المساجد أنها كانت قابلة للسقوط بسهولة عند وقوع الزلازل على مدى القرون العديدة التي مرت على البلاد الإسلامية. ومن ثمّ اختفت حلقات ثمينة من سلسلة تطوّر المآذن ، وكان التخريب يصيب الكتلة كلّها أو بعضها

(1) Creswell، K.A.C. **Early Muslim architecture** vol.I، 2nd ed.، Oxford، Clarendon Press (1969)، I/2 ،P1. 78 b.

(2) Creswell، K.A.C. **Early Muslim architecture** vol.I، 2nd ed.، Oxford، Clarendon Press (1969)، I/2 ،pp. 518-21 ،Fig.568، P1. 85a.

بدرجات متفاوتة . ومن البدهي أن تكون أكثر أجزاء المئذنة المعرّضة للخراب والسقوط هي الأطراف والقمم العليا للمآذن مع ما لها من أهمية كبرى ، فليس هناك من شكّ في أنّ الآذان أي تنبيه ودعوة المسلمين إلى إقامة الصّلاة قد تطلّب شكلًا خاصًا للنهايات العليا للأبراج التي شيّدت لذلك الغرض، وهو يختلف بداهة عن أيّ شكل آخر يتطلّبه وضع النواقيس للكنائس أو حتى لغرض المراقبة فحسب ولم تكن الأطراف العليا للمآذن وقممها معرّضة للسقوط بسبب الزلازل فحسب، بل أيضًا بسبب الحرائق التي كانت تسبّبها النيران التي كانت تشعل في كثير منها بغرض هداية السفن في البحار والقوافل في الصحراوات الشاسعة أو لإرسال الأخبار واستقبالها وأيضا للتحذير والتنبيه من أخطار تتهدّد الدولة، وذلك بوساطة إشارات خاصة بالنيران ليلًا وبالدخان نهارًا، فقد ذكر المؤرخون أنّ الخبر كان يصل من سبتة على مضيق جبل طارق إلى الإسكندرية في ليلة واحدة وبينها مسيرة أشهر[1] وهناك من البقايا والآثار من تلك المآذن والمنارات ما يدلّ على صحّة تلك الأقوال، وهو أمر بدهي كان لا بدّ من تدبيره وبخاصة بعد أن اتّسعت رقعة الدولة العربية الإسلامية، وكان لا بدّ من إيجاد وسائل للاتصال السريع بين مقرّ الخلافة في دمشق في أيام الأمويين وفي بغداد في أيام العباسيين وبين أطراف الدولة المترامية . وتأتي أهمّية مئذنة القيروان في أنّها تعدّ أقدم مثل متكامل ما يزال يحتفظ بأعضائه المعماريّة الرئيسة ، والتي تتكوّن منها المئذنة عادة وهي : القاعدة والجوسق الأوسط والجوسق العلوي ثم القبيبة التي تغطيه. وترتفع القاعدة نحو 19 مترًا (لوحة 12) وتنتهي بشرفة تدور حول جوانبها الأربعة ويحيط بها سياج، أي دروة، من شرافات ذات رؤوس نصف مستديرة، ونتجت الشرفة من عمل أضلاع الطابق الذي يعلو القاعدة أقلّ من أضلاع تلك القاعدة التي تفضل تسميتها بالبدن . ويبلغ ارتفاع هذا الطابق نحو :5 أمتار ، ثم تأتي شرفة ثانية تدور حول الطابق العلوي الأخير والذي يقلّ ضلعه من الأسفل منه، كما أحيطت تلك الشرفة وأطراف الجوسق العلويّ بسياج من الشرّافات السابق وصفها.

ويبلغ ارتفاع تلك الجواسق نحو 7,50 مترا، وتأتي فوقه القبيبة التي تغطيه، أي يبلغ الارتفاع الكلي نحو 33 مترًا. هذا ومن المرجح أن يكون الجوسق العلوي قد أعيد بناؤه في العصرالحفصي في عام 693هـ /1294 م ولكن على نفس النمط الذي كان عليه الجوسق السابق لأنه مشيّد بالآجر بينها شيّدت بقية المئذنة بالحجر[2] وتتميّز مئذنة القيروان بخصائص عربية إسلامية ناضجة، وذلك من حيث التكوين المعماريّ وأسلوب البناء والتفاصيل، وليس فيها شيء يمتّ بصلة لأيّ طراز سابق ، اللهم إلا عنصر واحد هو عقد حدوة الفرس الذي يغطي جميع الفتحات في المئذنة من أبواب ونوافذ، وهو عنصر قد أصبح من أعلام العناصر العربية الإسلامية وبخاصّة في الغرب الإسلامي بعد أن هاجر من الشرق ، أو بمعنى آخر أنّه ليست هناك من صلة بينها وبين الصوامع القديمة في المعبد الروماني بدمشق ولا بغيرها من الأبراج من الطرز السابق. ولم يشذّ عن هذا النموذج ذي البدن المربع العالي والجوسق العلويّ إلا منار رباط سوسة في تونس، فهو مستدير البدن ويرتفع فوق سطح المبنى[3] وهناك أمثلة كثيرة شيّدت على النموذج ذي البدن المربع العالي ولكن بعد أن صار أكثر نحافة ورشاقة من

(1) **المقدسي : أحسن التقاسم**، صفحة 177؛ **المقريزي**، جـ1،صفحة 174؛ **ابن الأثير**،جـ7،صفحة :196؛ **ابن خلدون**:العبر،جـ 4 ، صفحة:203 ؛**القلقشندي : مآثر الأناقة** جـ1، صفحة 260 .**العمارة العربية** ، المجلد الأول ، صفحة:529 و 531.

(2) Creswell، K.A.C. **Early Muslim architecture** vol.I، 2nd ed.، Oxford، Clarendon Press (1969)، I/2 ‹pp. 518-21 ‹Fig.568‹ P1. 85a;II:P1.48a.

(3) Creswell، K.A.C. **Early Muslim architecture** vol.I، 2nd ed.، Oxford، Clarendon Press (1969)، II ‹pls. 35‹36d Scerrato: p. Hutt:N.Af.pp.33‹57.

مئذنة القيروان، ومنها مئذنة الجيرالدا (لوحة 14) [1]



لوحة 14-اشبيلية، مئذنة الجيرالدا

وكانت قد شيّدت لجامع إشبيلية ثم حُوّل إلى كتدرائية ، واستبدل الجوسق العلويّ للمئذنة بنهاية أخرى على طراز النهضة الأوربية . ومن تلك الأمثلة مئذنة جامع الكتبية بمراكش ، (لوحة 15) [2]



لوحة 15-الرباط، مئذنة الكتبية: أكبر مسجد في مراكش

(1) Torres–Balbas، L.، **Arte almohade**، **Arte mazari**، Arts mudejar. In Ars Hisp. IV، Editorial Plus–Ultra، Madrid (1951).P.127

(2) Marcais، G. **Manuel d'Art Musliman**، **l'architecture Tunisie**، **Algerie**، Maroc، Espagne، Sicile، 2 vols، Paris، Edition Euguste Picard (1926–27).p.169 hutt:pl.41.

وهي من الأمثلة القليلة التي ظلت تحتفظ بالنهاية العليا ، كما توجد في نفس المدينة مئذنة جامع بلحسن وطاح الجزء العلوي منها ، وتوجد أخرى لجامع بنفس الاسم في مدينة تلمسان وينقصها أيضًا الجزء العلوي وتوجد مئذنة كاملة في مدينة مراكش لجامع القصبة [1]. وتؤرّخ أغلب تلك المآذن في حوالي سنة 593 هـ /1196 م ، كما توجد في تلمسان ايضًا مئذنتان إحداهما لجامع العباد [2] والأخرى لجامع الحلوى [3] ، وهما كاملتان . وأعيد بناء مئذنة جميع الثلاث بيبان بالقيروان في سنة 844 هـ / 1440 م على النموذج المألوف نفسه الذي ما زال يشيّد عليه المآذن حتى الآن في تونس كما توجد مئذنة كاملة في فاس تؤرخ في : 675 هـ / 1276 م[4] ، ومئذنة جامع أغاديرفي تلمسان (لوحة 16) [5]



لوحة 16- الجزائر، تلمسان، مئذنة المسجد سيدي الجلوي

(1) Marcais، G. **Manuel d'Art Musliman، l'architecture Tunisie، Algerie**، Maroc، Espagne، Sicile، 2 vols، Paris، Edition Euguste Picard (1926- 27).Fig.230 Hutt:p109

(2) Marcais، G. **Manuel d'Art Musliman، l'architecture Tunisie، Algerie**، Maroc، Espagne، Sicile، 2 vols، Paris، Edition Euguste Picard (1926-27).Fig.260.

(3) Marcais، G. **Manuel d'Art Musliman، l'architecture Tunisie، Algerie**، Maroc، Espagne، Sicile، 2 vols، Paris، Edition Euguste Picard (1926-27). Fig.264.

(4) Hutt، Autony. **North Africa**، **London**، **Scorpion Pub**. (1977). Huxtable، A.L. Pier Luigi Nervi، New York، Braziller (1960).p.118.

(5) Marcais، G. **Manuel d'Art Musliman، l'architecture Tunisie، Algerie**، Maroc، Espagne، Sicile، 2 vols، Paris، Edition Euguste Picard (1926- 27).Fig.343 Hutt. Fig.112.

وجامع صفاقس[1] ومئذنة جامع ابن صالح في مراكش [2]، وتؤرّخ كلّها في القرن 8هـ/ 14 م[3] وممّا هو جدير بالذكر، أن معظم تلك المآذن قد شيّدت بالأجر وتفنّن المصمّمون في عمل تكوينات زخرفية بتلك المادة من عقود صغيرة وكبيرة متشابكة ومتقاطعة إلى غير ذلك من أنواع الحشوات وحول الفتحات ، ولم يستعينوا بالفسيفساء أو البلاطات الخزفية أو غيرها من أنواع الكسوات الخارجية كما حدث في المآذن في الشرق الإسلامي وبخاصّة في العراق وفارس في الفترات المعاصرة كما سيأتي ذكره . ويمتدّ أثر التكوين المعماريّ لمئذنة جامع القيروان شرقًا نحو مصر بوجه خاص، غير أنّه لا يتّضح في أقدم مئذنتين بقيتا من العصرالفاطمي وتؤرّخان في سنة 393هـ /1004 م ، وشيّدتا لجامع الحاكم بأمر الله في ناصيتي الواجهة الأماميّة التي بها المدخل الرئيسي، ولعلّ فكرة بنائهما في تلكما الناصيتين قد جاءت من جامع المهديّة والجهة الشمالية ذات بدن أسطواني عالٍ وضع فوق قاعدة مربعة قصيرة بينما الغربية ذات بدن مربّع المقطع تعلوه طباق متضائلة مثمّنة المقطع، وبسبب هذا الاختلاف فقد وضعت داخل غلاف أخفى النصف الأسفل منها .ثم حدث زلزال عنيف في أوائل القرن 8هـ / 14 م أطاح بنهايتهما العلويتين [4]، ومن ثم أضيف غلافان أعلى من السابقين أخفيا ما كان ظاهرًا منهما، ووضع فوق الغلافين الجديدين نهايتان على الأسلوب الذي كان سائدًا في ذلك الوقت، وهو نموذج المبخرة الذي بدأ ظهوره في أواخر العصر الفاطمي واستمرّ طوال العصر الأيوبي والعصر المملوكي الثاني ويتضح تأثير التّصميم المعماريّ لمئذنة جامع القيروان في مئذنة رباط الجيوش الذي شيّد على شفا هضبة من جبل المقطم تشرف على قلعة الجبل وعلى منطقة واسعة من وسط مدينة القاهرة العاصمة وعلى القلعة الفاطميّة من جهة الشمال وعلى مدينة الفسطاط وما في جنوبها وحلي الجيزة، وتعدّ تلك المئذنة أقدم مثل متكامل من مآذن مصر، وتؤرخ في الربع الأخير من القرن 5هـ /11 م ، أي في منتصف العصر الفاطمي. وعلى الرغم من أن المئذنة تبدأ من سطح المبنى(لوحة 17) إلا أن تكوينها المعماريّ يشبه تصميم مئذنة جامع القيروان (لوحة 12)، وذلك من حيث

(1) Marcais، G. **Manuel d'Art Musliman**، **l'architecture Tunisie**، **Algerie**، Maroc، Espagne، Sicile، 2 vols، Paris، Edition Euguste Picard (1926-27). Fig.91 Hutt. Fig.112.

(2) Hutt، Autony. **North Africa**، **London**، **Scorpion Pub**. (1977). Huxtable، A.L. Pier Luigi Nervi، New York، Braziller (1960).pp.116،117.

(3) Marcais، G. **Manuel d'Art Musliman**، **l'architecture Tunisie**، **Algerie**، Maroc، Espagne، Sicile، 2 vols، Paris، Edition Euguste Picard (1926-27).pp.320.

(4) **M.A**.Eg.I،pp.85-104،Fig.32،36،40،44، Pls.23-32b



لوحة 17– مصر، مئذنة رباط الجيوش

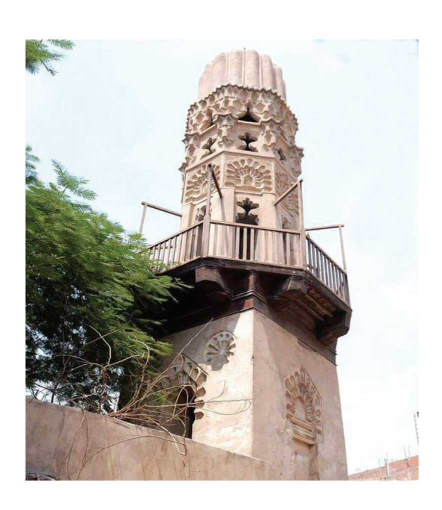
البدن المربع المرتفع والذي يعلوه جوسق مربّع مشطوف النواصي ويقلّ عرضه عن عرض البدن تاركًا شرفة يحمل سياجها صفّان من المقرنصات، ثمّ تغطي الجوسق قبيبة مدبّبة القطاع، وضعت فوق رقبة مثمّنة الأضلاع. وقد أثبتنا في مقال لنا نشر باللغة الإنجليزية أن ذلك المبنى البريئ المظهر والذي شيد فوق ذلك الموقع الاستراتيجي لم يقصد به أن يكون مسجدًا أو ضريحًا بل ليكون رباطًا للمراقبة والإنذار. وكانت تلك المئذنة تقوم بتلك الوظائف وإرسال الأخبار واستقبالها[1]، وأنها كانت حلقة من سلسلة من المنارات التي كانت تعمل العاصمة مصر وقلعتها القاهرة الفاطمية المواقع النائية في أقصى الصّعيد، حيث كانت تقوم بين الحين والأخر فتن وقلاقل من قبائل تسمى بالبجّة منطقة أسوان والنوبة، وكانت تتمرّد على والي الصعيد ومقرّه مدينة قوص، فكان يلتمس العون من والي مصر أو الخليفة، وذلك بواسطة إرسال إشارات طلب العون من مئذنة أو منارة إلى أخرى حتى مئذنة الجيوشي لتوصلها بدورها إلى باب زويلة القريب من موقع الجيوشي[2]. وما زال حتى اليوم في منطقة الصعيد من الأقصر جنوب قوص حتى بلاد النوبة مآذن خمسة هي : شفتة جامع أبي الحجاج في الأقصر ، ومئذنة جامع إسنا، ومئذنة الطابية بأسوان، ومئذنة المشهد البحري، ومئذنة المشهد القبلي، وكانت تنسب كلّها إلى العصر الفاطمي، ويرجّح أن معظمها ينسب إلى العصر العباسي. وتهمنا هذه المآذن لأنها تكوّن مجموعة تختلف في مميّزاتها المعماريّة عن مآذن العاصمة والتي تعدّ مئذنة الجيوشي أقدمها. وممّا يدعو إلى الدهشة أن مجموعة مآذن الصعيد تتميّز بظواهر أقرب صلة بمآذن العراق وفارس منها بمآذن مصر. ذلك أن مآذن الصعيد تتميّز بقاعدة قصيرة مربّعة المسقط وكأنّها مكعّب باستثناء

---

(1) Farid Shafe:**The Mashhad al-Guyushi** (Am.Univ.in Cairo Press 1965).

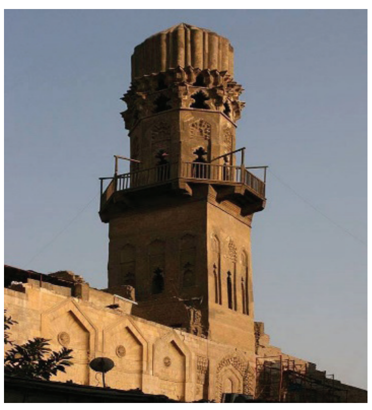
(2) فريد شافعي ، **العمارة العربية في مصر الإسلامية** ،المجلد1 ،صفحة:579-573.

مئذنة جامع أبي الحجّاج بالأقصر ومئذنة جامع إسنا اللتين يبلغ فيها ارتفاع القاعدة نحو نصف الارتفاع الكلي. غير أنّها تشترك كلّها في استدارة البدن الذي يعلو كلا منها، وفي وجود انتفاخ برميلي (entasis)سنراه في مأذن العراق وفارس، أمّا الجواسق العليا فلكلّ منها شخصيّته وتصميمه، وذلك على الرغم من التقارب بينها في ذلك التّصميم . ويتمثل في مئذنة ابن الغضنفر بالقاهرة (لوحة 18)



لوحة 18– مصر ،مئذنة جامع أبي الغضنفر

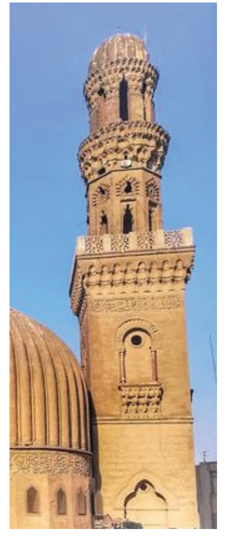
وهي التي تؤرّخ في 553 هـ/ 1157 م [1]مرحلة تامة النضج، إذ ازدادت نحافة البدن، وتطور الطابق العلوي الى جوسق بمعنى الكلمة، وأصبح ذا ثمانية أضلاع، بكل منها فتحة باب يتوّجه عقد من حليات. وتعلو الجوسق رقبة مثمنة بكل وجه منها كوة ذات فصوص ثلاثة. وتستقر فوقها قبيبة مدببة القطاع ذات ضلوع متلاصقة. وهي أقدم مثل باقي لهذا النموذج الذي عرف بقمة (المبخرة)، وذلك بسبب شبه القبيبة بغطاء المبخرة. ومن أجمل أمثلة ذلك النموذج المتكاملة مئذنة مدرسة الصالح نجم الدين أيوب (لوحة 19)



لوحة 19- مصر ،مئذنة المدرسة الصالحية

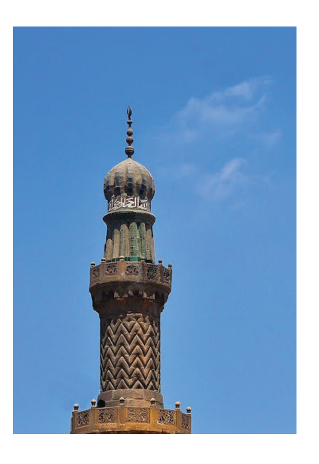
(1) **M.A**.Eg.I، Pl.123a.

وتؤرخ في 641 هـ / 1244 م [1] ثم ازدادت الأناقة والتنوع في التّصميم وتعددت الطوابق وصفوف المقرنصات التي تحمل شرفات الآذان والتي تتوّج الجواسق العليا، ومن أرشق أمثلتها مئذنة مدرسة سلاروسنجر الجاولي (لوحة 20)



لوحة 20- مصر،مئذنة المدرسة سلاروسنجر الجاولي

وشيدت في سنة 703 هـ / 1303 م [2]. ومن أمثلة المباخر غير العاديّة في مصرتلك القمّة البصليّة لكلّ من مئذنتي جامع الناصر محمد بقلعة صلاح الدين، (لوحة 21)



لوحة 21– مصر،مئذنة جامع الناصر محمد بالقلعة

ويؤرّخ في 735هـ/ 1335 م، واختفت من تحتها صفوف القرنصات التقليديّة واستبدلت برقبة

(1) M.A.Eg.II، Pl.123b.

(2) M.A.Eg.II، Pl.125a،Fig.139.

زُينت ببلاطات خزفيّة ملونة، وذلك بتأثير من منطقة العراق وفارس، حيث بدأ الشكل البصليّ للقباب والقبيبات في الانتشار، كما يظهر هذا الشكل مرة أخرى في مصر في قبة الضريح المعروف بالقبّة السلطانية، ويؤرّخ في القرن 8 هـ/14 م. ثم أخذ تطوّر المآذن يزداد في أواخر العصر المملوكي الأول وأوائل العصر المملوكي الثاني، فأصبح للمئذنة قاعدة مربّعة المسقط قصيرة الارتفاع، يعلوها بدن مثمّن في أغلب الأحيان أو مستدير في حالات قليلة، وينتهي بصفوف المقرنصات الصغيرة التي تحمل شرفات الآذان، ثم يأتي الجوسق العلويّ الذي تنوّعت أشكاله من مثمّن إلى مستدير وله جدران مصمّتة أو مفرّغة إلى غير تلك الأشكال ومن أجمل أمثلتها المئذنتان اللتان وضعتا لجامع المؤيد شيخ فوق برجي باب زويلة، غير أنّ القمّتين قد اقتبست من النهاية العليا لمئذنة جامع المرداني بعد سقوطهما، كما يوجد مثل آخر في مئذنة مدرسة وجامع قايتباي في القرافة الشمالية. وتتميّز هذه القمم بتصميم جديد فهي على شكل رقبة آنية الشرب المعروفة بالقلّة وتوّجت بغطاء القلّة الذي بشكل الكمّثري، ومن ثمّ سمّيت بنموذج القلة. واستمرّ ذلك النموذج منتشرًا طوال العصر المملوكي الثاني وحتى أوائل العصر العثماني إلى أن حلّ محلّه نموذج عرف بالقلم الرصاص لشبهه به. وتتميّز المآذن المصرية سواء كانت من نموذج المبخرة أو من نموذج القلّة بأنها أكثر بساطة في زخارف واجهاتها من المآذن في الغرب العربي الإسلامي . ونضيف إلى ما ذكرناه من مآذن الشام ومنها المئذنتان المبكرتان في بصرى وقصر الحير الشرقي ثمّ مآذن الجامع الأموي بدمشق أن أغلب مآذن الشام كانت تغطي شرفات الآذان بها بمظلات من الخشب حماية للمؤذّن من الأمطار، كما سنراه أيضًا في منطقتي العراق وفارس. وشيّدت معظم مآذن الشام على النمط الذي رأيناه من قبل، أي كانت تتكوّن من بدن مربّع طويل إلى قرب القمة، ويتميّز بنحافة ملحوظة، واستمرّ ذلك طوال العصرين الأتابكي والأيوبي، ولها أمثلة كثيرة، منها مئذنة المسجد الجامع في حلب (لوحة 7) [1] وتؤرّخ في سنة 482هـ / 1090 م ويستلفت النظر فيها أنّ في الطابقين في النصف العلويّ من البدن إطارات على شكل عقود مفصّصة ومتشابكة في الحشوات العلويّة ومفصصة فقط في الحشوات السفليّة. وهي ظواهر مغربيّة أندلسيّة لا شكّ فيها. ومنها مئذنة المسجد الجامع في معرّة النعمان [2] وتؤرّخ في سنة 575 هـ / 1179 م وتكاد هي ومئذنة جامع حلب تنفرّدان

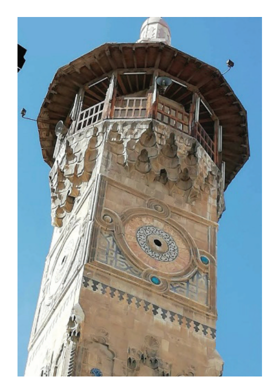


لوحة 7– حلب، مئذنة المسجد جامع

(1) Dussaud، R.، Deschamps، P. and Seyrig، H. **La Syrie; Antique et Medievale Illustree**، Paris، Librairie Orientaliste Paul Geuthner (1931).Pl.37.

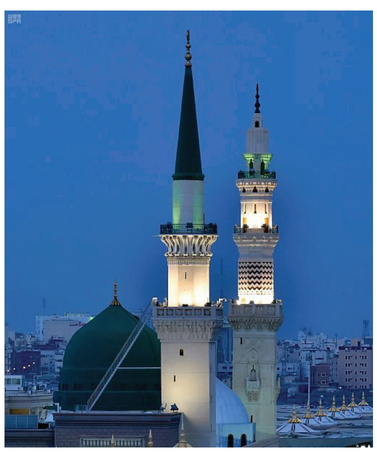
(2) Creswell، K.A.C. **The Evolution of Minaret**، with special reference to Egypt، Burligton Mag. vol. XLVII، pp. 134-140، (1926). Pl.F/I.

بوجود القمّة العليا المغطاة بقيبية نصف كرويّة وليست من نموذج المبخرة الذي كان منتشرًا في مصر. وكذلك تتميّز المآذن الشاميّة في العصرين الأتابكي والأيوبي ببساطة كبيرة في زخرفة واجهات أبدانها حتى تكاد تخلو من أي نوع منها، فيما عدا ما رأيناه في مئذنة جامع حلب، أمّا في العصر المملوكي فقد حظيت الواجهات بعناية أكثر بزخرفتها، وكانت تكسى أحيانًا بالرخام بأشكال هندسيّة. وكانت المآذن المملوكيّة في الشام تمتّ بصلة القرابة للمآذن المصرية، كما يشاهد في المئذنة الجنوبية الغربية للمسجد الأموي بدمشق ((لوحة 9)وكان بعضها الآخر ذا تصميم خاص (لوحة 11).

لوحة 11- دمشق، مئذنة شامية مملوكية الشافعي، تفصيل

وجدير بالذّكر أنّه لا يداخلنا شكّ في أنّ المئذنتين الجنوبيتين، الشرقيّة والغربيّة، في مسجد الرسول(ص) بالمدينة المنوّرة هما العنصران الوحيدان الباقيان من العصر المملوكي، وخاصّة الشرقية (لوحة 23)



لوحة 23- المئذنتين الجنوبيتين ، الشرقية والغربية ، في مسجد الرسول بالمدينة المنورة



لوحة –24 العراق،مئذنة جامع الرقة

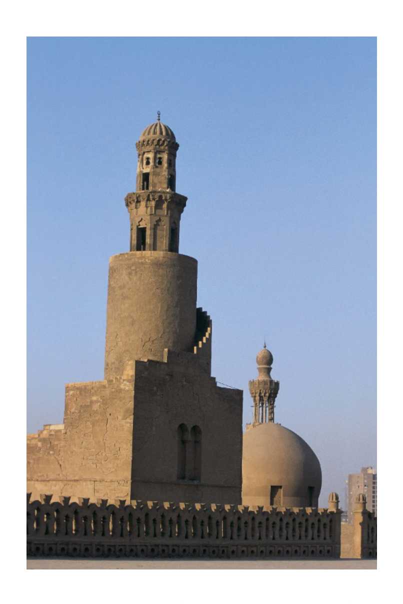
ونعدّها من أجمل وأندر وأقدم العناصر السليمة الباقية من العصور الإسلاميّة التي تعاقب فيها بناء وتجديد الحرم النبوي الشريف. ذلك أنّها تتكوّن من القاعدة التقليديّة العالية والبدن المثمّن الذي يعلوها، ثم البدن الثّاني المتعدّد الأضلاع ثم الجوسق المستدير المفرّغ بفتحات ضيّقة بالتبادل مع أسطح مصمّتة، ثم تأتي أخيرًا قبيبة عالية على هيئة مبخرة ضخمة يعلوها ما يشبه فانوس مكعب صغير تتوّجه قبيبة دقيقة. بالإضافة إلى أناقة صفوف المقرنصات فإنّها كلّسها عناصر وتكوينات لا يمكن نسبتها إلا إلى العصر المملوكي ، وهي تشهد لبانيها بالبراعة في التّصميم والتنفيذ . أمّا المئذنة الغربية فتكاد تكون طبق الأصل من الشرقيّة وذلك من سطح المسجد حتى الحافة العليا وذلك البدن المثمّن فوق القاعدة المربعة، أمّا ما فوق ذلك من كوابيل ومن الشرفة التي تحملها ثم البدن الثاني المستدير والقمة المخروطيّة الطويلة فكلّها إضافات حدثت في العصر العثماني بعد أن طاحت الأجزاء الأصلية المملوكيّة المشابهة لما في المئذنة الشرقية . أمّا في شرق العالم الإسلامي، أي آسيا الصغرى والعراق وفارس والهند وأفغانستان، فإنّنا نجد حلقات تطوّر المآذن تبدأ بمثلين من العصر العباسي المبكر ما يزالان قائمين هما: مئذنة جامع الرقة (لوحة 24) وتؤرّخ في561هـ / 1161 م [1]، ثم مئذنة أو منارة موجدة (لوحة 25)



لوحة 25- العراق، منارة موجدة

(1) Creswell، K.A.C. **Early Muslim architecture** vol.I، 2nd ed.، Oxford، Clarendon Press (1969)، II ،p. 47 ،Fig.33، P1. 4.

وشيّدت في حوالي 160هـ/ 777 م [1]، وتقوم في الصحراء على بعد نحو 25 كيلومترًا إلى الشرق من قصر الأخيضر وعلى الطريق الموصل إليه من الكوفة وبينهما نحو 90 كم، وشيّد في منتصفه خان للاستراحة. وتقوم المنارة في منتصف المسافة بين الخان والقصر ممّا يدلّ على أنّ الغرض منها كان للإرشاد وليس للآذان. وتكشف هاتان المئذنتان بوضوح عن الاتجاه نحو تصميم المآذن على الشكل الأسطواني في تلك المناطق ويؤكد خطأ نظرية اشتقاق المئذنة من أبراج النواقيس الكنسية، فإنّه على الرّغم من كثرة الأديرة والكنائس في العراق فلا يوجد منها مثل واحد له برج مستدير يمكن أن يتّخذ مصدرًا للإيحاء بشكل المآذن الأسطوانية هناك. ويبدو أن المعماريّين في العراق قد أغرموا بالشكل الأسطواني إلى درجة أنّهم اقتبسوه للملويتين السامرائيتين، للجامع الكبير (لوحة) 26 ولجامع أبي دلف [2] ، واللتان تعدّان من الأشكال غير المألوفة في العالم كلّه سواء للمآذن أو الأبراج أو غيرها . كما نرجّح أن يكون هو الشكل الذي شيّدت عليه المئذنة الأولى لجامع ابن طولون قبل إعادة بنائها على شكلها الحالي (لوحة 27)



لوحة 27– مصر، مئذنة جامع ابن طولون

والذي يكشف عن تأثيرات مختلفة، منها تأثير الملوية ومنها من الغرب الإسلامي، ومنها تأثيرات محليّة [3]. ومن الجدير بالذّكر أن مئذنة جامع الرقة قد بقي بدنها الأسطواني سليمًا تقريبًا حتى شرفة المؤذن وهو يمتاز بجوانبه الرأسية، وكانت منارة بحصة على تلك الهيئة أيضًا. وليس هناك من شكّ في أنّ التّصميم الأسطواني العراقي كان أساسًا شيّدت عليه جميع حلقات سلسلة مآذن منطقة فارس وآسيا

(1) Creswell، K.A.C. **Early Muslim architecture** vol.I، 2nd ed.، Oxford، Clarendon Press (1969)، I ،p. 94 ،Fig.22e.

(2) Creswell، K.A.C. **Early Muslim architecture** vol.I، 2nd ed.، Oxford، Clarendon Press (1969)، II ،p. 71.

(3)فريد شافعي ، **مئذنة مسجد ابن طولون رأى في تكوينها المعماري** ،(مجلة كلية الآداب،جامعة فؤاد الأول،المجلد 14،جـ 1صفحة:184-167،مع 6 أشكال و13 لوحة.

الصغرى والهند، غير أنّه لم يبق من أمثلتها إلا مثلان من العصر الغزنوي في أفغانستان ، إحداهما منارة محمود بن سبكتكين (لوحة 29)



لوحة 29– افغانستان،مئذنة محمود الغزنوية

المؤرخة في سنة 421 هـ / 1030 م [1]. والأخرى مؤرّخة في 508هـ/1114م وشيّدها مسعود الثالث [2]. وتتشابه المئذنتان في عدد من خصائصهما، فمنها الجوانب الرأسية للبدن ذي القطاع الأفقي على شكل نجمة ثمانية الرؤوس، ومنها التفنّن في استعمال الأجرفي تكوينات زخرفية وأشرطة من كتابات كوفية. أمّا القمّة المخروطيّة الفطساء فإنّ هناك صورة تعود إلى القرن 19م.[3] توضح أنّ هذا البدن ما هو إلا قاعدة للمئذنة كان يرتفع فوقها بدن مستدير القطاع على النمط المألوف في فارس. أمّا بقيّة السلسلة والتي يعاصر بعضها هاتين المنارتين فما يزال الكثير منها موجودًا في بقاع متعدّدة من فارس، وتنسب إلى العصر السلجوقي وعلى مدى أكثر من قرنين . وكلّها تكاد تتّفق في التّصميم الأسطواني المسلوب أي ذي الجوانب المائلة، والذي يرتفع في معظم الأمثلة فوق قاعدة قصيرة سريعة المسقط، كما يشاهد في ذلك البدن المسلوب انتفاخ قليل وهي ظاهرة ابتكرها المعماريّون الإغريق لتصحيح خداع النظر الذي يجعل الجوانب المستقيمة تمامًا تبدو وكأنّ بها بعض التقعّر إلى الداخل إذا ما عملت مستقيمة فعلًا، ولمقاومة هذا الخداع فقد لجأوا إلى عمل الجوانب بها ذلك الانتفاخ البرميلي، ويسمى بالإنجليزية (entasis)[4]واستخدمه الإغريق لأعمدة عمائرهم. وممّا يدعو إلى العجب أن نرى المعماريّين المسلمين قد تنبّهوا إلى تلك الظاهرة من خداع النظر وحاولوا معالجتها بنفس الطريقة التي اهتدى إليها الإغريق منذ نحو 18 قرنًا. وينتهي البدن كالعادة بصفوف المقرنصات التي تحمل شرفة الآذان، وفي كثير من الأمثلة توجد أكثر من شرفة للمؤذن. غير أنّه ندر أن توجد القمم العليا فقد سقط أكثرها لما ذكرناه من أسباب تأتي على رأسها هزات الزلازل الخربة. ومن تلك الأمثلة النادرة

---

(1) **Survey**،IV:Pls.355،357

(2) **Survey**،IV:Pls.56.

(3) **Scerrato**، Umberto. Islam، London، Cassell (1976).p63.

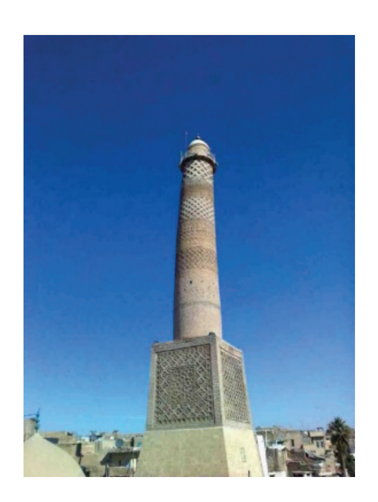
(4) Fletcher، Banister and Cordingley، R.A. A **History of architecture on the comparative methods**، 17th ed.، London، University of London (1961); 18th ed.، London، Athlone Press (1975).p.193D

مئذنة سمنان (لوحة 30)



لوحة 30– فارس،مئذنة سمنان

التي تؤرّخ في القرن5هـ/11م [1].وتشترك مئذنة الجامع النوري بالموصل (لوحة)28 [2].



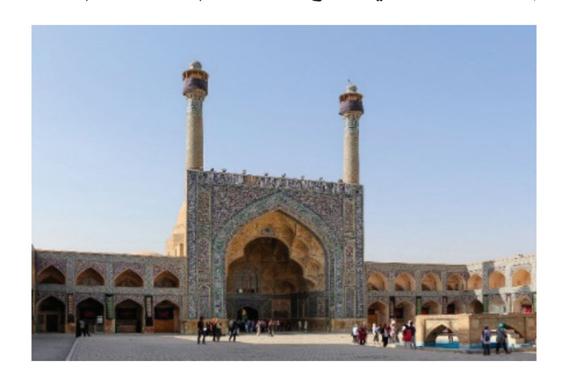
لوحة 28– العراق،مئذنة الموصل

التي تؤرّخ في القرن 7 هـ /13 م مع المآذن السلجوقية في فارس وأسيا الصغرى في عدّة خصائص مثل البدن المستدير ذي الانتفاخ البرميلي، غير أنّ هذه المئذنة تتميّز بهيئة غريبة، إذ يبدو أن من كان يقوم ببنائها قد تنبه إلى أن البدن قد بدأ في الخروج عن الوضع الرأسي المضبوط ، ومن ثمّ فقد عمل على أن يعود به إلى الوضع المعتدل، ممّا جعل لها ذلك الشكل الغريب المقوّس. وقد احتفظت

(1) **Survey**،IV:Pl.360.

(2) سعيد الديوهجي: **الجامع النوري في الموصل**،(مجلة سومرج 5/2،صفحة:279–276،ولوحتان)

هذه المئذنة بالطرف العلوي وقمّته المكوّنة من قبيبة تميل إلى الشكل نصف الكروي. وتشبهها في ذلك مئذنة مسجد إربيل، وهما على الرغم من أنّهما شيّدا في أوائل العصر المغولي إلا أنّهما على الأرجح قد تبعا أساليب وتقاليد سابقة من العصر السلجوقي. وتشترك جميع المآذن السلجوقية في ظاهرة هامّة هي أنّها قد شيّدت كلّها تقريبا بالأجر المنتظم في تكوينات زخرفية هندسية، وقد تتخلّلها أشرطة من الكتابات الكوفيّة التي تساعد قوالب الأجر المنتظمة الحافات على رسم تلك الكتابة ذات الزوايا. غير أنّ الذي يستلفت النظر حقًا، أنّ هذه التكوينات الهندسيّة التي انتشرت في العصر السلجوقيّ وثيقة الشبه بنفس الفكرة في أسلوب البناء بالأجر في أبدان مآذن الغرب الإسلامي التي أشرنا إليها وإلى التكوينات الهندسية التي تغطي تلك الأبدان، وذلك على الرغم من الاختلاف الكبير بين التّصميم الأسطواني في الشرق وبين التّصميم المتعامد الأضلاع الذي ساد في الغرب الإسلامي، وقد أشرنا إلى أنّها إحدى الظواهر التي تتّفق فيها مع الغرب الإسلامي وذلك بالإضافة إلى الظاهرتين الأخريين وهي عمل القباب من ضلوع متقاطعة ومتشابكة، أمّا الظاهرة الثالثة فهي تغشية الجدران ببلاطات وفسيفساء الخزف، كما يستلفت نظرنا أن هذه الظواهر الواضحة والتي يتفق فيها الشرق مع الغرب لم تظهر في وسط العالم الإسلامي اي الشام ومصر. وكانت المساجد في العصر السلجوقي تزود بمئذنة واحدة غالبًا ما تكون متصلة بأحد جدران المبنى من الخارج، أو منفصلة كما حدث في جامع دمغان [1]. كما أنّ هناك احتمالا بأنّ فكرة عمل مئذنتين تحفّان بكتل المداخل الضخمة أوالإيوانات قد ظهرت منذ أواخرالقرن 6هـ / 12م ، كما حدث في جامع اصفهان (لوحة 33)



لوحة 33 – ايران ، جامع اصفهان

وهي الفكرة التي انتشرت منذ أواخر القرن 8 هـ/ 14 م أي فارس ولها مثال واضح في المسجد الجامع في مدينة يزيد (لوحة31)، [2]

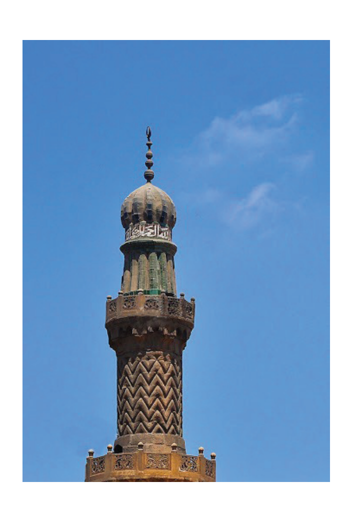
(1) **Directorate-General of Guidance and Broadcasting**، Baghdad، Land of Rivers، Baghdad (1957).Fig.68.

(2) **Survey**،IV:Pl.359.



لوحة 31– فارس، مئذنتا جامع يزد

وتسبقها في آسيا الصغرى منارتا مدرسة شيفتي ميناريللي[1]. كما بدأت في الانتشار التكسية بالخزف الملوّن للجدران والقباب والمآذن في أواخر العصر السلجوقي وظهرت في وضوح كبير في العصر المغولي حتى كادت لا تترك مساحة ظاهرة من المبنى إلا وغشيت بتلك الكسوات الخزفية. ومن الملاحظ في القبيبات التي تنتهي بها قمم المآذن في العصر السلجوقي ، والتي تندر أمثلتها، أنها تميل إلى الشكل نصف الكروي، وأغلب الظنّ أنّ الشكل البصليّ كان منتشرًا في الأمثلة التي اختفت، وذلك بدليل انتقالها إلى مصر وظهورها في مئذنتي جامع الناصر محمد بن قلاوون في قلعة صلاح الدين بالقاهرة، وذلك بسبب الهجرات التي حدثت ونزوح أهل البلاد التي هددها إعصار المغول والتجاؤهم إلى منطقة وسط العالم الإسلامي (لوحة)21. وسنرى ذلك الشكل البصلي وقد انتشر في القباب في شرق العالم الإسلامي في العصرين المغولي والصفوي. وامتدت حلقات تطوّر نموذج المآذن الفارسية والعراقية التقليدي على مدى القرون وهو يحتفظ بأغلب،



لوحة 21– مصر،مئذنة جامع الناصر محمد بالقلعة

إن لم يكن بكل مميزاته التي بدأت مع العصر السلجوقي وربما من قبله وحتى العصر الصفوي،

(1) **Hitchcock**، H.R. World architecture، McGraw-Hill Book Co. (n.d.).Fig.439.

بل وإلى القرن الثامن عشر الميلادي . تلك المميزات التي تتجلّى في استدارة. البدن ونحافته وارتفاعه الكبير الذي يبدأ من فوق قاعدة تبدو غاية في القصر إذا قورنت بارتفاعه، والقاعدة أن تكون ذات مسقط مربع أو ذات عدة ضلوع مسطحة أو مسنّنة أو تلتصق بجانبي مدخل أو إيوان. هذا ويضيق قطر ذلك البدن كلّما ارتفع إلى درجة ملحوظة حتى يصل إلى شرفة المؤذن التي عادة ما تحملها صفوف المقرنصات، وغالبًا ما يستمرّ البدن فوقها إلى ارتفاع آخر تتوجّه صفوف أخرى من المقرنصات، بل قد يأتي بدن رفيع ثالث تغطّيه قبيبة غالبا ما تكون على شكل البصلة، أو بمعنى آخر أنّ المئذنة كانت تتكون من ذلك البدن العالي النحيف الذي يزداد نحافة كلّما ارتفع، ثم ينقسم إلى قسمين أو أكثر بواسطة حلقات من المقرنصات. ويتميّز القسم الأسفل من البدن بأنه أطول تلك الأقسام وأنّ به انتفاخًا برميليًّا ملحوظًا. وتبعت المآذن في آسيا الصغرى في عصر السلاجقة الروم التقاليد العراقية والفارسية من حيث استدارة البدن وصفوف المقرنّصات التي تحمل شرفات الآذان، غير أنّ هناك مثلا يتميّز ببدن أسطواني يكاد لا يوجد بجوانبه أي ميل، فهو أسطوانيّ تمامًا، وشيّدت عليه منارتا مدرسة "شيفتي" [1]، التي بناها علاء الدين قيقباذ في أرضروم في سنة 654 هـ /1253 م لابنته خواند خاتون. غير أنّ منارتي تلك المدرسة قد طاحت رؤوسها العليا من منسوب أول شرفة للآذان واستبدل الجزء الباقي من كلّ منهما بمخروط أفطس. وما يؤسف له أنّ أغلب القمم العليا من االمآذن قد تخرّبت ولم يبق إلا النادر منها، وكذلك أختفى عدد ليس بالقليل من الجواسق التي كانت تحيط بشرفات المؤذنين لضعف مادة الخشب التي كانت تبنى بها في أغلب الأحيان قوائم وأسقف تلك الجواسق . وتطوّرت الزخارف المكوّنة من قوالب الأجر وتغطي بها أبدان المآذن إلى أن أصبحت تتكوّن من بلاطات من الخزف المزيّن بالعناصر النباتية والهندسية والكتابات الكوفية ثم النسخية . وهذا الأسلوب من الكسوات بالبلاطات الخزفية قد أسرف كل من الغرب الإسلامي، وبخاصة في الأندلس، وفي العراق وفارس في الشرق الإسلامي في استعماله لتغشية الجدران من الخارج ومن الداخل به، ثم اقتبسه الأتراك في الأناضول والعثمانيون في عمائرهم المختلفة، بل وزادوا من الإسراف في استعماله أحيانًا. هذا بينما كان الفنانون في مصر والشام يقتصدون في ذلك، وربما كان السبب قلة وجود مادة الكاولين التي تصنع منها تلك البلاطات، وكانت من ناحية أخرى سببًا من الأسباب التي جعلتهم يقبلون على الزخارف المحفورة في الجص والحجر، وهو أسلوب في رأينا قد جعل للعمائر العربية الإسلامية في مصر والشام مظهرًا متزنًا وقورًا ليس فيه مبالغة أو إسراف في زخرفة أوجه الجدران في نوعه. وكان من الطبيعي أن تتّبع مآذن الهند في العصر المغولي التقاليد الفارسية في تصميماتها وزخرفتها، وكان منها مآذن ضريح تاج محل غير أنّ هناك مثلا فريدًا من نوعه هو المئذنة الشهيرة باسم "قطب منار" وبقيت من جامع قوة الإسلام في دلهي (لوحة)32 [2]

(1) Du Ry، C.J. **Art of Islam**، N.Y.، Abrams (1970).p.98 Norwish، P.137

(2) Du Ry، C.J. **Art of Islam**، N.Y.، Abrams (1970).p.98 Norwish، P.137



لوحة 32– دلهي،مئذنة قطب منار

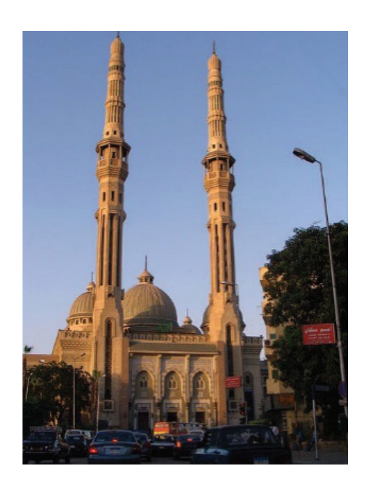
وتؤرخ في سنة 589 هـ / 1193 م، وهي من أجل االمآذن في العالم الإسلامي ، إذ يبلغ ارتفاعها نحو 75 مترًا ، ويعود الجزء الأكبر من بدنها إلى بناء المملوك قطب الدين الذي تولّى الحكم فترة قصيرة في أواخر القرن 6 هـ / 12 م ، أما الجزء العلوي فقد أعيد بناؤه في القرن 10هـ /16 م. وتمتاز تلك المئذنة بأنها تكاد تكون الوحيدة التي تتميّز بالمبالغة في ميل جوانب بدنها المستدير الذي يضيق كثيراً كلّما زاد ارتفاعه، ولا شكّ أنّه تأثّر من جهة أخرى بطرز العمارة الهندية القديمة ويبدو هذا التّأثير واضحًا في الضلوع القوية التي يتكوّن منها البدن على هيئة حزمة تطوّقها إطارات من مداميك مختلفة الألوان كالتقليد المعروف بالأبلق الذي ابتكره العرب المسلمون. ومن المعروف أنّ هذه المئذنة كانت تؤدّي وظيفة الآذان والمراقبة في نفس الوقت مثل الكثير من المنارات والمآذن في أقطار العالم الإسلامي.

الأمثلة البحثية :

❖ **جامع النور بالعباسية :**

يحتوي الجامع على مئذنتين متماثلتين يمين ويسار المدخل الخاص به، حيث تبدأ المئذنة من أسفل بقطاع مربع الشكل ثم تتحوّل إلى الشكل المثمّن ومنه إلى الشكل الدائري الأسطواني. وتعلو المئذنة طاقية مضلّعة تضليعا حلزونيّا وهي أشبه بالتضليعات الساسانية، وهذا الترتيب يوجد بالعمارة الدينية بالعصر المملوكي، وقد نتج ذلك الترتيب بهذا العصر من أفكار فلسفية نابعة من الفكر الصوفي، ونلاحظ أنّ الجامع يحتوي على مئذنتين متماثلتين مثل كثير من الجوامع المعاصرة، حيث تم أستعمال المئذنتين للتأكيد على عنصر المدخل فهي لا تشير هنا بوضعها إلي أتجاه القبلة حيث نستنتج أنّها قد استعملت بغرض الشكل الجمالي وتقليد الماضي . ولكي تكون علامة مميّزة للقادم بالسيارة من بداية الطريق فهي تكاد تكون عموديّة على الطريق . [1]

(1) كمال محمود الجبلاوي،الافكار الفلسفية والتعبيرات الرمزية للمنارات(المآذن)،المجلة الدولية في العمارة والهندسة والتكنولوجا. http://www.ierek.com/press



لوحة 39- استعمال مئذنتين متماثلتين بجامع النور بالعباسية حول عنصر المدخل , وكذلك استعمال الشكل المربع والمثمن والشكل الدائري في المئذنة الواحدة بشكل منقول من العمارة المساجدية التي ظهرت بالعصور السابقة.

❖ المئذنة الملوية:

حين شيَّد الخليفة العباسي المتوكل جامعه الواسع في سامراء بين عامي 848، و 852م /-234 237هـ بنى خارجه مئذنة شاهقة ترتفع اثنان وخمسين مترًا، وذات شكل مميَّز يتكون من جسد صلب مبنيّ من الطوب بشكل شبه مخروطيّ ويلتف حوله سلّم بدرجات توصل إلى أعلى المئذنة التي تعرف الآن في العراق بـ«الملوية». وهي الآن تقف خارج الجامع، وليس من المعروف ما إذا كانت أساسًا خارج الجامع أم إن بعض الصلات المعماريّة وصلتها بمحيط الجامع. ورغم بساطة شكلها الهندسيّ فهي أثر معماري فريد في تصميمه لبساطة تصميمها وأناقتها. وليس بعيدًا عن جامع المتوكل، بنى أبو دلاف جامعًا مشابهًا ومئذنة مشابهة ولكن كليهما أصغر مساحة وحجمًا.

ولا تنتهي قصة الملوية في سامراء. إذ إن أحمد ابن طولون، الوالي العباسي على فسطاط مصر، بنى جامعًا في سنوات 876 – 879م /265-263هـ ، وألحق به مئذنة متواضعة الارتفاع مقارنة مع الملوية. لكنها تحفظ نفس الشكل المخروطي والسلم الحلزوني حولها. وربما كان ذلك بقرار واعٍ ليربط جامعه بالمثال الخليفي في العراق[1]. (لوحة26)

(1) https://www.facebook.com/alhdaraalaslamiya/



لوحة 26– المئذنة الملوية العراق الجهة الغربية لمدينة سامراء .

❖ مئذنة فوبقند Minarett von Vobkent

هي مئذنة شهيرة في مدينة فوبقند في محافظة بخارى بأزبكستان. خلال القرن الثاني عشر، حيث بنيت المئذنة كانت منطقة بخارى تعيش فترة تغيّر فيها الحكام كثيرا. وأحيانا كان يحكمها رجال الدين، وكان الواحد منهم يلقب «صدر» وكانوا ينتمون إلى الطبقة الحاكمة المسماة البرهانيون. على قاعدة المئذنة توجد مخطوطة تذكر أن من قام ببناء البرج هو ابن الصدر عبد العزيز الثاني. يبلغ ارتفاع مئذنة فوبقند 40,3 متر. وتزينها 10 من الشّرائط الدائرية حول جسم البرج من طوب الطابوق وموزّعة على مسافات متساوية على البرج من أسفل إلى أعلى . تلك الشرائط أو الحلقات مزينة بمخطوطات عربية جميلة ورسوم. ويحوي الشريط الرابع من أسفل معلومات عن باني المئذنة. بنيت المئذنة بين عامي 1198–1199. منارة كاليان أو مئذنة كاليان وتعني القاعدة العظيمة وهي منارة وجزء من مجمع باي كاليان في بخارى في أوزبكستان .تقع مقابل مدرسة مير عرب وعلى طريق الأسواق الأربعة في قلب بخارى القديمة، وهي أحد أهم معالم بخارى. صمّمها المعماريّ باكو وبناها السلطان القراخاني سليم خان في1127م، ونقش اسمهما على زخارف المنارة. استخدمت للآذان وتعرف أيضًا **برج الموت** لإستخدامها في الإعدام بالرّمي من أعلى المنارة. بنيت المنارة على شكل برج دائري من الطابوق يبلغ قطرها عند القاعدة 10 م وتضيق كلما ارتفعت ليبلغ قطرها في الأعلى 6 م ويبلغ ارتفاعها 45.6 م وفي أعلاها غرفة دائرية لها ستة عشر نافذة مقوّسة ويوجد بداخلها سلّم لولبي مكون من 104 درجات، مزينة في أعلاها بالمقرنصات والأشكال الهندسية على الطراز السلجوقي. [1] (لوحة35)

(1) https://ar.wikipedia.org/wiki/منارة_كاليان



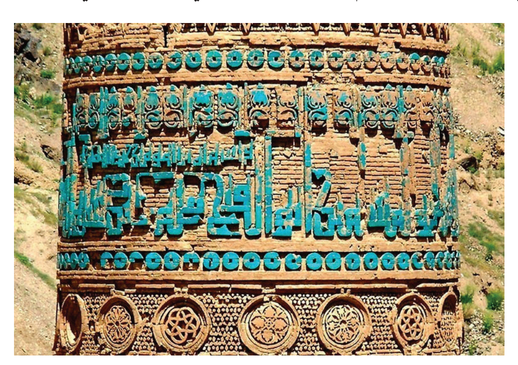
لوحة 35 - بأزبكستان، مئذنة فوبقند

مئذنة جام بأفغانستان : تقع مئذنة جام في منطقة شهرك بأفغانستان على ضفاف نهر هاري في المكان الذي يلتقي فيه بنهر جام الواقع على بعد حوالي 215 كم شرق هيرات. يبلغ طول المئذنة الرائعة التي بنيت في القرن الـ12، 65 مترا وبنيت فوق الوادي الوعر وهي النصب التذكاري الوحيد المتبقي من إمبراطورية «جوريد» التي حكمت أفغانستان وأجزاء من شمال الهند، من كاشغر إلى الخليج العربي، في القرنين 12 و .13بنيت المئذنة في عام 1194 على يد الغوري سلطان غياث الدين 1203-1153، ويعتقد بأن موقعها يصادف موقع المدينة القديمة فيروزكوه ، حيث يقع المقر الصيفي للأباطرة الغوريون .تتكون المئذنة من أربعة أعمدة أسطوانية موضوعة فوق بعضها البعض، على قاعدة من الطوب المطلية بالجير. السطح الخارجي للمئذنة مغطى بالكامل بزخارف هندسية منقوشة بالخط الكوفي باللون الفيروزي .ويحيط بالمئذنة مجموعة من الحجارة على تلة كوشكاك المنقوشة باللغة العبرية منذ القرن الحادي عشرة. كما تجد بقايا قلاع وأبراج لمملكة غوري على ضفاف نهر هاري. يمكن الوصول إلى المئذنة من خلال الدرج الحلزوني المزدوج الذي ينتهي بغرفة مفتوحة، تطل على النهر. وهناك درج ثانٍ ينقلك إلى الأعلى .وقت بنائها، كانت مئذنة جام أطول برج من الطوب في العالم، وحافظت على هذا اللقب لغاية القرن 20 عندما تم بناء قطب مينار في دلهي، أيضا على يد أسرة غوري مئذنة جام هي واحدة من المآذن والأبراج الـ60 التي بنيت خلال القرنين الـ11 و13 في آسيا الوسطى وإيران وأفغانستان، كرمز لانتصار الإسلام على الوثنية .وهناك دلائل على أن المئذنة كانت ملحقة بمسجد هدمته الفيضانات التي ضربت المنطقة قبل الحصار المغولي. إذ كشفت الأبحاث الأثرية وجود بناء في ساحة كبيرة بجانب المئذنة .بعد وفاة غياث الدين مسعود خلفه شقيقه معز الدين مسعود، وبدأت إمبراطورية غوري في طريقها الى الزوال، واضطر هذا الأخير لأن يتنازل عن الأراضي للإمبراطورية خوارزم. وتمّ القبض على آخر حاكم للسلالة ونفذ فيه حكم الإعدام في 1215، ودمرت بلدة فيروزكوه على يد المغول في .1222كانت المئذنة غير معروفة في العالم خارجي حتى ذكرها السير توماس هولديخ في عام 1886 خلال عمله في لجنة الحدود الأفغانية. ولكنها لم تحصل على اهتمام العالم الخارجي حتى عام 1957 بعدما اكتشفها علماء آثار فرنسيين .ودخلت المئذنة مرة أخرى إلى عالم النسيان لفترة وجيزة خلال الغزو السوفياتي في عام 1979. ولكنها عادت لتبرز مرة أخرى حتى أصبحت مئذنة جام أول موقع للتراث العالمي لليونسكو في أفغانستان عام 2002. [1] (لوحة 34)

(1) https://www.albayan.ae/editors-choice/asfar/



(لوحة37) بعض من تصاميم المآذن الحديثة في اوروبا والتي تعتبر غير تقليدية



لوحة 34 – أفغانستان، مئذنة، بخارى

النتائج والنظرة المستقبلة لتصميم المآذن من وجهة نظر الدّراسة:

يعبّر تصميم المئذنة في عمارة المسلمين، عن معاني عميقة للوجود ذات فلسفة روحية جميلة المعاني والتشكيل، ولا يمكن للمعماري التخلّي عن هذه المعاني في عمارة المساجد، وتمتلك المئذنة في عمارة المسلمين خصوصيّة تتّسم بالحداثة والتفرد عن باقي الحضارات. وغنيٌ عن القول إن المئذنة التي يترافق حضورها حكمًا مع حضور المسجد، كانت تفصيلًا معماريًا ذا أهمية وحضور في اللوحة العمرانية عند المسلمين. وأن الإسلام لا يرتبط بنظام خاص ومقيد بالإنشاء والتّصميم، بل هو دين لكلّ مكان وزمان، حيث يتفاعل مع التقدم العلمي والتكنولوجي في كلّ المجالات وبما لا يتعارض مع تعاليمه ومبادئه وقيمه. وكذلك طرق البناء والتشييد، ففي المساجد مثلًا يلاحظ المرء أنّه من المستحب الإبقاء على التواصل البصري بين الإمام والمصلين في الصّلاة، وهذا يتطلب تقليل عدد الأعمدة التي تقطع صفوف المصلين في الصّلاة، بل ويكون المسجد أكثر استحبابًا من غيره حين يستطيع المصلون رؤية الإمام أو خطيب الجمعة دون عوائق؛ ولكي لا ينقطع صف المصلين بسبب الأعمدة، ففضّل المصممون المعماريّون والإنشائيون تقليل عدد الأعمدة قدر الإمكان في التّصميم.

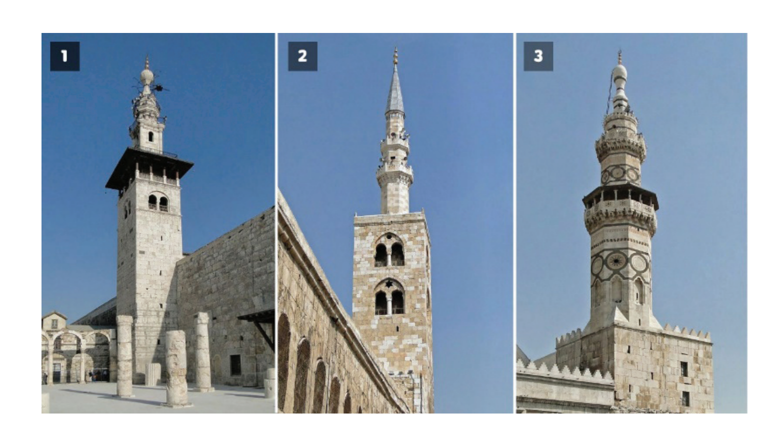
في حالات الازدحام لا يتّسع المسجد للصّلاة فيصلي كثير من المصلين في الخارج أو في الطرقات المجاورة للمسجد، وهنا تلعب المئذنة دورا للإبقاء على التواصل البصري بين المصلين والمسجد الذي يدعم التواصل السمعي والذهني والروحي بين المصلي والإمام. ومن هنا يلاحظ إن هذا المضمون

يحفظ للإسلام تقدمه وحركته الحضارية، ولا يقيده بالقيم التاريخيّة في عمارة المساجد التي ظهرت في أزمنة معينة ومناطق معينة، ومن هنا يرى البحث أنّه يمكن أن تتطوّر عملية تصميم المساجد بحيث تواكب الحداثة في التّصميم مع المحافظة على الرمزيّة الرئيسة في عمارة المساجد ومنها المئذنة.

ويتّضح ممّا تقدم أن المدرسة الإسلامية في العمارة هي مدرسة فكريّة فنية متكاملة وهي المدرسة التي تنبثق من المبادىء والمرتكزات التي جاء بها الاسلام، والتي تتفاعل مع البيئات والأعراف والتقاليد لمختلف المجتمعات الإسلامية ، وبذلك الالتقاء والتفاعل تشكلت الأنماط المعماريّة والعمرانية المختلفة، وهذا الاختلاف كان له الدور الإيجابي في بناء الحضارة الإنسانية. ويرى البحث أن المئذنة تشكل عنصرًا معماريًا لا يمكن الاستغناء عنة في عمارة المساجد، وهي من عناصر عمارة المسلمين في جميع العصور، وأن المآذن وعلى مدى العصور المختلفة قد شهدت تطورات عديدة، ولكنها بقيت ضمن سياق الأشكال الهندسية الأساسية من أسطوانية ومضلعة؛ ولكن هذه التطورات على الطرز بقيت وعلى مدى العصور طويلة ضمن تعديلات بسيطة في الأشكال الهندسية والارتفاعات محافظة على الطرز الإسلامية الأساسية التي عرضها البحث في عمارة المآذن؛ وهذا بالطبع باستثناء الحالة الدراسية الأخيرة (مسجد الهمشري).

ثم تصل روعة العمارة النحتية في التشكيل المعماريّ لمسجد ريبكا للنحات الكرواتي دوسان دوزمنجا الذي يؤكد معاصرة

الحضارة الإسلامية وتفاعلها الفكر المعماريّ المعاصر في قطعة نحتية رائعة من خلال تكنولوجيا الخرسانة القشرية والأغلفة المعماريّة المجموعة من القباب المتقاطعة بأحجام مختلفة لتوجد فراغات التهوية والإضاءة المتخلّلة بين الأسطوانات منتظمة القطر المشعّة من مركز محيط القبّة الأصغر إلى محيط القبّة الأكبر تشبه شعاع الشمس ، ثم نجد الاسطوانات الأفقية منتظمة القطر في تشكيل بديع غير مسبوق حول اسطوانة مخروطية الشكل مرتفعة إلى السماء تحمل هلال المنارة تتحرك بشكل حلزوني حول مخروط المئذنة ومكسوة بغلاف لتشكل كتلة المئذنة مكونة في النهاية قطعة نحتية تحوي بداخلها المصلى (لوحة 38).



(لوحة38) الجامع الأموي (دمشق) سوريا يحتوي المسجد الأموي على ثلاث مآذن وهي

(1) مئذنة العروس، (2) مئذنة النبي عيسى، (3) مئذنة قايتباي

وبناء على ذلك خلصت الدّراسة إلى أنّ التطوّر البطيء في عمارة المآذن، والذي كان ولفترة غير بعيدة غير مؤثر وينحصر على بعض الاجتهادات البسيطة، يحمل نفس السمات التاريخيّة لعمارة المآذن للعصور الإسلامية المتعاقبة. أمّا اليوم فيلاحظ وبشكل جليّ التطور الواضح في عمارة المآذن، حيث أنّها تختلف عن الشكل التقليدي الاعتيادي لعمارة المآذن الأموية أو المملوكية على سبيل المثال؛ ولكن هذا التحول في التّصميم المعاصر سيزداد، وسينعكس على عمارة المساجد ومنها المآذن، مع محافظة المعماريّ المعاصر على الشكل العام للمئذنة وطولها، ولكنه قد يدخل أشكالًا عصرية تتناسب والعمارة المعاصرة مثل المسجد المركزي في بريشيتينا –كوسوفو، حيث يدمج المعماريّ مفهوم التّصميم بين عنصرين أساسيين في المسجد وهما المئذنة والقبة، وتنفرد المئذنة بالبساطة المقرونة بالقوة، وهذه التصاميم العصرية للمآذن بدأت تلوح في الأفق وخصوصًا في أوروبا. (لوحة 37)



1 - مسجد رييكا - كرواتيا، تصميم المعماريّ Dusan Dzamonja

2 - مسجد في بريشيتينا - كوسوفو، تصميم المعماريّ الايطالي Paul Venturelli

3 - مسجد الورده البيضاء - تيرانا – البانيا، تصميم شركة Mezini Ledita

الخاتمة

نضيف إلى ما ذكرناه في مستهل الدّراسة بأنّ ما أتينا به في صفحاته ما هو إلا دراسة مختصرة ومركّزة إلى حد كبير وما كان بوسعنا ولا بوسع غيرنا أن يتضمّن ذلك العدد القليل من الصفحات ومن الأشكال التوضيحية ما يغطي تاريخ العمارة العربية الإسلامية في العصور التي قسمناه إليها، فهو موضوع بالغ الاتّساع والتشعّب، وذلك نظرًا للمساحة الكبيرة من الأرض التي انتشر فيها وعلى مدى الفترة الزمنية الطويلة التي استغرقتها تطوراته والتي تتجاوز الثلاثة عشر قرنًا. ولكننا نرجو بل نعتقد أننا قد وصلنا إلى تحقيق عدّة أهداف كنّا نتّجه إليه.

من تلك الأهداف أنّنا قد أتحنا الفرصة لمن يبغي الإلمام بتاريخ العمارة العربيّة الإسلامية منذ نزول الوحي ومنذ أن غرست جذور الإسلام في أرض الجزيرة العربية ونمت عبارته وترعرعت عليها حتى العصورالتي بدأت تحتجب في الأقطار الإسلامية أمام التيارات الغربية الحديثة ، ثم ما يمكن عمله لإنهاضها أمام تلك التيارات ورفع الغشاوة التي حجبتها

ومن تلك الأهداف توضيح ما يمكن أن ينتفع به من المميزات والوحدات والعناصر المعماريّة لذلك الطراز بعد تطويره حتى يتماشى مع التيارات المعماريّة الغربية الحديثة ومبتكرات التكنولوجيا في الحاضر والمستقبل، ثم ما يمكن أن ينتفع به من الأشكال الهندسية في التكوينات المعماريّة، وضربنا أمثلة لذلك من العمائر الغربية الحديثة، والتي تحمل سمات وملامح بل وطابعا من الطراز الغربي الإسلامي، سواء قصدها مصمّموها أو لم يقصدوها .

التوصيات:

- تمتلك المئذنة قوة جذب وتوازن في تشكيل عمارة المساجد وما يظهر من حركة الخطوط الملتفة حولها، مما يؤكد في الوقت نفسه قيمًا فكرية، وعلى المعماريّ المسلم السعي لتأكيد القيم الجمالية التي تمتلكها المئذنة.

- ضرورة السعي إلى مواءمة الجانب الفكري والجمالي مع المعالجة المعماريّة، ولا سيما أن معظم ما ظهر في العمارة الإسلامية ، انطلق من فكر متميز يتعلق بالتشكيل والوظيفة.

- يترتّب على المعماريّ في الوطن العربي و الإسلامي السعي الى تطوير عناصر العمارة الإسلامية، لأنّ ذلك يشكّل مظهرًا إيجابيًا من مظاهر عمارة المسلمين على مدى التاريخ والجغرافيا.

المصادر العربية

- العسقلاني, أحمد، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**, دار الريان للتراث، 1986.
- مؤنس، حسين، **المساجد**، عالم المعرفة، الكويت، 1981.
- الزبيدي، محمد بن محمد المرتضي، **تاج العروس من جواهر القاموس**، مكتبة الوراق، 1984.
- زيتوني عبد الغني، **الكعبة المشرفة في الشعر الجاهلي**، مجلة مجمع اللغة العربية الاردني، ابحاث المجلة، 2007.
- الزبيدي، محمد بن محمد المرتضى، **تاج العروس من جواهر القاموس**، مكتبة الوراق، 1984.
- القرآن الكريم.
- الألباني، محمد، **صحيح الترغيب والترهيب**، الناشر مكتبة المعارف، الرياض، الطبعه الخامسه، 2000م.
- علي سعيد سيف : « **مآذن مدينة صنعاء حتى نهاية القرن 12 هـ / 18 م – دراسة أثرية معمارية** « ، إصدارات وزارة الثقافة والسياحة ، صنعاء ، 2004 م.
- محمد أمين ، ليلى إبراهيم : « **المصطلحات المعماريّة في الوثائق المملوكية** ، دار النشر بالجامعة الأمريكية ، القاهرة ، 1990 م.
- يحيى، وزيري، **موسوعة عناصر العمارة الإسلامية** ، الناشر مكتبة مدبولي ، القاهرة ، 1999 الطبعة الاولى.
- البيهقي، أحمد، **السنن الكبرى**، دار المعرفة، 1413هـ، بيروت، 1992م.
- عبد اللطيف، محمد، **موسوعة المآذن العثمانية**، مج1، دار الوفاء لديننا، الإسكندرية، 2012م.
- صفا، عبد الأمير، **الأبعاد الجمالية للمئذنة في العمارة الإسلامية** ، مجلة جامعة بابل/ العلوم الانسانية/ المجلد 18/ العدد (2): 2010.
- رزق، عاصم، **معجم مصطلحات العمارة والفنون الإسلامية** ، مكتبة مدبولي، 2000.
- عبيد أشرف (2001 م) , موسوعه « **العمارة العربية في مصر الإسلامية** www.islamonline.net
- حسن , نوبي محمد (2002 م) , **عمارة المسجد في ضوء القرآن والسنة** . دار نهضة الشرق , القاهرة – مصر .
- غوستاف، لويون: **حضارة العرب**، ترجمة عادل زعيتر، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 2000م.
- فرازات، صخر، **مدخل إلى الجمالية في العمارة الإسلامية** ، مجلة فنون عربية، ع5، م2، 1982.
- عزب خالد، **فقه العمران «الدولة والمجتمع والعمارة في حضارة المسلمين»** الدار المصرية اللبنانية 2012، الفصل الثالث.
- شبوح، ابراهيم, **نماذج من بواكير العمارة والتراث المكتوب في الغرب الإسلامي**، مجلة البيان، مجلد2، عدد3، خريف 1420هـ/1999م، منشورات جامعة آل البيت.
- ابن جبير، محمد، **رحلة ابن جبير**، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، 1900.
- النمري، فاطمة، **أساليب عمارة المآذن في مساجد المشرق الإسلامية** (رسالة ماجستير) الجامعة الأردنية، عمان- الأردن، 1997.
- عبيد , أشرف (2001 م) , موسوعه « **العمارة العربية في مصر الإسلامية** , www.islamonline.net
- ثروت، عكاشة، **القيمة الجمالية في في العمارة الاسلامية** ، دار الشروق،القاهرة،الطبعة الاولى،1994.
- **ابن دقماق**، جـ 4، صفحة: 63-62 ؛ **خطط المقريزي** ، جـ 2.
- **المقدسي : أحسن التقاسم**، صفحة 177؛ **المقريزي**، جـ1،صفحة 174؛ **ابن الأثير**،جـ7،صفحة :196؛ **ابن خلدون**:العبر،جـ 4 صفحة:203؛**القلقشندي : مآثر الأناقة** جـ1، صفحة 260 .**العمارة العربية** ، المجلد الأول.
- فريد شافعي , **العمارة العربية في مصر الإسلامية** ،المجلد1.
- فريد شافعي , **مئذنة مسجد ابن طولون رأى في تكوينها المعماريّ** ،(مجلة كلية الآداب,جامعة فؤاد الأول،المجلد 14.
- سعيد الديوهجي: **الجامع النوري في الموصل**,(مجلة سومرج 5/2)
- كمال محمود الجبلاوي,**الافكار الفلسفية والتعبيرات الرمزية للمنارات(المآذن)**,المجلة الدولية في العمارة والهندسة والتكنولوجا.

المصادر الاجنبية

- Creswell, K. A. C: **A Short Account of Early Muslim Architectural**, K.A.S, 1958, New Impression 1986.
- abouseif , Doris Behrens (1985) , **the Minarets of Cairo , the American university** ,Cairo.
- Creswell, K.A.C. **Early Muslim architecture** vol.I, 2nd ed., Oxford, Clarendon Press (1969), I/2 ,
- Bisheh, G. **"Excavaions at QasrAl-Hallabat** 1979" ADJC (24)1980.
- Torres-Balbas, L., **Arte almohade, Arte mazari**, Arts mudejar. In Ars Hisp. IV, Editorial Plus-Ultra, Madrid (1951).

- Marcais, G. **Manuel d'Art Musliman, l'architecture Tunisie, Algerie**, Maroc, Espagne, Sicile, 2 vols, Paris, Edition Euguste Picard (1926-27).
- Hutt, Autony. **North Africa, London, Scorpion Pub**. (1977). Huxtable, A.L. Pier Luigi Nervi, New York, Braziller (1960).
- **M.A.**Eg.I,pp.85-104,Fig.32,36,40,44, Pls.23-32b
- Farid Shafe:**The Mashhad al-Guyushi** (Am.Univ.in Cairo Press 1965).
- **Survey**,IV
- **Scerrato**, Umberto. Islam, London, Cassell (1976).
- Fletcher, Banister and Cordingley, R.A. A **History of architecture on the comparative methods**, 17th ed., London, University of London (1961); 18th ed., London, Athlone Press (1975).
- **Directorate-General of Guidance and Broadcasting**, Baghdad, Land of Rivers, Baghdad (1957).
- **Hitchcock**, H.R. World architecture, McGraw-Hill Book Co. (n.d.).
- Du Ry, C.J. **Art of Islam**, N.Y., Abrams (1970).p.98 Norwish.

الدّور الذي تؤدّيه إدارة المعرفة في تطوير الجامعات الخاصة في لبنان

(المهارات والأساليب)

د.فيولا مخزوم[1]

زينب عجمي[2]

د.أمين بري[3]

ملخص البحث

يُعالج هذا البحث دور إدارة المعرفة وأهميتّها في تنمية قدرات الأساتذة الجامعيّين، فضلًا عن الدّور الذي يؤدّيه الأستاذ الجامعيّ في تنميّة هذه المهارة لدى الطّلبة. ومن أجل تحقيق الهدف من هذا البحث تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي لاختبار مدى صلاحية فرضيّات البحث التي تقوم على علاقات ارتباط بين متغيّرات البحث المتعلّقة بإدارة المعرفة واختبار هذه المتغيّرات بطرائق هادفة مبنيّة على المعايير العلميّة. كما اعتمدنا في هذا البحث على أداة الاستبانة لدراسة العينّة التي تألّفت من ثلاث جامعات خاصة، وقد تألفّت العينّة من (86) معلمًا. وقد تبيّن من خلال التّحليل الإحصائي للدّراسة الميدانية بأنّ معدّل المتوسط الحسابيّ المتعلّق بإدارة المعرفة في الجامعات الخاصة التي شملتها العينة بلغ (3.60)، كما أنّ معدل المتوسط الحسابي المتعلّق بامتلاك المعلّمين (مهارة التّفكير، ومهارة الابتكار والإبداع، ومهارة الثّقافة التّكنولوجيّة) بلغ (3.84).

وقد اشتمل البحث على الكلمات المفتاحيّة التالية: مهارات التّفكير، مهارة الإبداع والابتكار، مهارة الثّقافة التّكنولوجيّة، مهارات القرن الحادي والعشرين.

مقدّمة

إنّ الهدف من هذا البحث هو إنشاء الأساس للبحث المستمر حول كيفيّة دمج المعرفة والمهارات في القرن الحادي والعشرين بشكل مناسب في إعداد المعلّمين، وتوجيه وتطوير الموارد والخدمات لدعم برامج المعلّمين من خلال وضع مخطّط لبناء النّماذج والأدوات وقاعدة الموارد والقدرات اللازمة، فضلًا عن إعداد خطط تدريبيّة لأعضاء هيئة التّدريس ومبادرات تجريبية للموارد والشّراكات لتطوير واختبار نماذج تعليميّة للقرن الحادي والعشرين بين مؤسسّات التّعليم العالي على مستوى الدّولة. وقد امتاز هذا القرن بتطوّرات عديدة في جميع جوانب الحياة الإنسانيّة، من الناحية المعرفيّة، والتّكنولوجيّة، والتّعليم، فضلًا عن مهارات الحياة كما جاء في دراسة كل من (FitzPatrick, Twohig, & Morgan, 2014). إذ تواجه البشريّة جمعاء في القرن الواحد والعشرين تحديّات كثيرة سواء في المجتمع كالتّغيّرات المناخيّة، وظهور بعض الأمراض والأوبئة الجديدة، وفي الاقتصاد نشهد أيضًا تغيّرات كالابتكارات

---

(1) دكتوراه في العلوم التّربويّة (جامعة القديس يوسف في بيروت)، ورئيس قسم الاعداد العام في الجامعة الاسلامية في لبنان.

(2) طالبة دكتوراه في العلوم التّربويّة في جامعة القديس يوسف في بيروت.

(3) دكتوراه في إدارة الأعمال (جامعة الجنان في لبنان)، وأستاذ في التعليم المهني.

والاختراعات والمنتجات الجديدة (Pfenninger, Hawkes, & Keirstead, 2014)، فضلًا عن التحديات على المستويات الشخصيّة وأهمّها إمكانية الحصول على الوظيفة التي تُحاكي طموح الفرد وتسهم في حصوله على السّعادة والاستقرار معًا وذلك حسب دراسة (Rivera, 2016). ولمواكبة هذه البيئة السريعة التغيّر والكثيرة التعقّد، هناك عددًا من المهارات التي تتيح لمالكها التعامل مع كافة التّحوّلات التي سبق ذكرها (Schwab, 2017)، علمًا أنّ هذه المهارات ليست وليدة هذا القرن فقط، بل هي إمتداد للمهارات الأساس التي كان يمتلكها الفرد في الماضي، وذلك بسبب عدم إغفال مهارات القرن الحادي والعشرين للمهارات القديمة (Burrough, 2015)، بل أُضيف لها ما يُمكّن الفرد من الحياة بصورة أكثر كفاءة في زمن أصبح كثير المطالب من المهارات والكفايات المتجدّدة.

إنّ كلّ ما تقدّم سابقًا يحتاج المعرفة وهذه المعرفة تحتاج الى إدارة. وتُعد إدارة المعرفة واحدة من العوامل التي يمكن من خلالها تحقيق الفاعليَّة التنظيميَّة كما ذكرها في دراسته (Omotayo, 2015)، وقد أصبحت جزءًا أساسًا من مهام إدارة المنظّمات لتحقيق الميزة التنافسيَّة، إذ أصبح ارتباط اكتساب وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين واحد من مقاييس نجاح إدارات المنظّمات مهما كان مجال عملها كما جاء في دراسة (Binkley & others, 2012)، ومن هنا جاءت هذه الدّراسة التي تهدف إلى معرفة وقياس مستوى إدارة المعرفة في امتلاك المعلّمين لهذه المهارات. كما يوجد أجيال من المتعلمين الذي يمتلكون المهارت اللازمة لاكتشافها واستعمالها والمشاركة فيها والإضافة إليها (Donlan, 2014)، وهذا كلّه لن تتمكّن المؤسسّات التّعليميّة من تحقيقه ما لم تمتلك هيئة تعليمية متمكنّة من هذه المهارات، وبالوقت نفسه قادرة على نقل هذه المعارف والمهارات الى الطّلّاب وذلك كما جاء في دراسة (Driscoll, & Wells, 2017). لذلك، إنّ التّعليم العالي وفي ظلّ كل هذه المتطلبات هو أمام تحديّاتٍ كبيرة، كونه المكان الأمثل بحسب (Denhart, 2008) الذي شدّد في دراسته على أنّ «استيعاب العلوم والتكنولوجيا وتنميّة المهارات والكفايات المهنيّة وتطوير المجتمع كلها عوامل أساسية تعمل على بناء مجتمعًا معرفيًا حتى يتمكّن من التّنافس في سوق العمل العالميّة». لا سيما إنّ التعلّم المستمر مدى الحياة هو الصّيغة المطلوبة والتي لا بديل عنها للجميع. وانطلاقًا ممّا تقدّم نشأت فكرة إعداد هذا البحث من خلال دراسة ميدانيّة نستطلع من خلالها واقع إدارة المعرفة في الجامعات الخاصّة والدّور الذي تؤديه في إكساب الطّلّاب مهـــارات القرن الحادي والعشرين (Carneiro, 2011).

- **إشكاليّة البحث:**

تفرِضُ مُتغيّرات العصر الحاليّة على مؤسّسات التّعليم العالي إيجاد الطُرق الأمثل لاستثمار العقل البشريّ وتنميّته واستغلال هذه الطّاقات البشريّة نحو الوصول الى الإبداع والابتكار الخلاّق واعتماد التكنولوجيا المتطورّة. وهذا لم يتحقّق إلاّ من خلال إدارة منطقيّة علميّة للمعرفة التي نمتلكها، ونسعى أيضًا جاهدين الى امتلاكها وتطويرها. إذ يمتاز القرن الحادي والعشرون بتطوّرات كثيرة في جميع جوانب الحياة الإنسانيّة، من الناحية المعرفيّة، والتّكنولوجيّة، والتّعليم، فضلًا عن مهارات الحياة. فنحن اليوم نعيش في عصر المعرفة والمنافسة الاقتصاديّة والتّكنولوجيّة بين الدّول، وهذا بدوره يؤدّي الى حاجة المنظّمات لموظفين يمتلكون مهارات تمكنّهم من العمل والحياة معًا، والاعتماد في التّواصل مع الآخرين على التّقنيات الحديثة. وهذا ما يُسمّى بمهارات القرن الحادي والعشرين. لذا؛ فإنَّ مشكلة الدّراسة تتحدّد في: **دور إدارة المعرفة في تنمية مهارات المعلّمين وفقًا لمُتطلبات القرن الحادي والعشرين في الجامعات الخاصّة في لبنان من خلال تبنّي وتطبيق إدارة المعرفة في أقسامها الأكاديميّة والإداريّة.**

- **أسئلة البحث:**

- ما هو مستوى واقع إدارة المعرفة في الجامعات الخاصة في لبنان؟

- كيف تسعى هذه الجامعات الى تنميّة مهارات المعلّمين وفقًا لمتطلبات القرن الحادي والعشرين؟

- **فرضيّات البحث:**

- **الفرضيّة الأولى:** توجد علاقة ذات دالة إحصائيّة بين الخطط التّنظيميّة للجامعات الخاصة في لبنان وبين التّحسين من مستوى إدارة المعرفة لديها.

- **الفرضيّة الثّانية:** توجد علاقة ذات دالة إحصائيّة بين البرامج التدريبيّة التي تنفذّها الجامعات الخاصة في لبنان وبين امتلاك المعلّمين مهارات القرن الحادي والعشرين. وقد تفرّع من هذه الفرضية الأساس الفرضيّات الفرعية التالية:

- توجد علاقة ذات دالة إحصائيّة بين البرامج التدريبيّة التي تنفذّها الجامعات الخاصّة في لبنان وبين امتلاك المعلّمين المهارة الفكريّة.

- توجد علاقة ذات دالة إحصائيّة بين البرامج التّدريبيّة التي تنفذّها الجامعات الخاصّة في لبنان وبين امتلاك المعلّمين مهارة الابتكار والإبداع.

- توجد علاقة ذات دالة إحصائيّة بين البرامج التّدريبيّة التي تنفذّها الجامعات الخاصّة في لبنان وبين امتلاك المعلّمين مهارة الثّقافة التّكنولوجيّة.

- **منهجيّة البحث:**

لقد اعتمدنا في هذا البحث على تقنية المنهج الوصفيّ، عبر البدء بوصف الظاهرة التي يدرسها وجمع المعلومات الدّقيقة عنها ووصفها وصفًا كميًّا وكيفيًّا، ومن ثمَّ تحليلها وتبيان الأسباب التي قد تكون وراء المشكلات التي يعانيها. علمًا أنّ نوع العيّنة التي اُستخدمت في هذا البحث هي العيّنة العشوائية. وهذا يعني أنّ جميع أفراد مجتمع البحث تتاح لهم فرصة متساوية ومستقّلة لكي يدخلوا العيّنة (Tavakol, & Dennick, 20111) ، أي أنّ لكلّ فرد في المجتع نفس الاحتمال في الاختيار وانّ اختيار أي فرد لا يؤثّر في اختيار الفرد الآخر. وقد استعملنا الاستبيان كأداة للدّراسة الميدانية. وللتأكّد من صدق وثبات هذا الاستبيان قُمنا باستعمال اختبار معامل كرونباخ (Alpha Cronbach) وهذا يدلّ على دقة قياس بنود الاختبار للعيّنة المستهدفة، وانخفاض نسبة الأخطاء العشوائيّة للقياس التي تؤثّر في دقة درجات الاختبار بحسب لان وآخرون(Lane et al., 2017, p. 226). ويوضح لنا الجدول رقم (1) قيمة اختبار معامل ألفا كرونباخ.

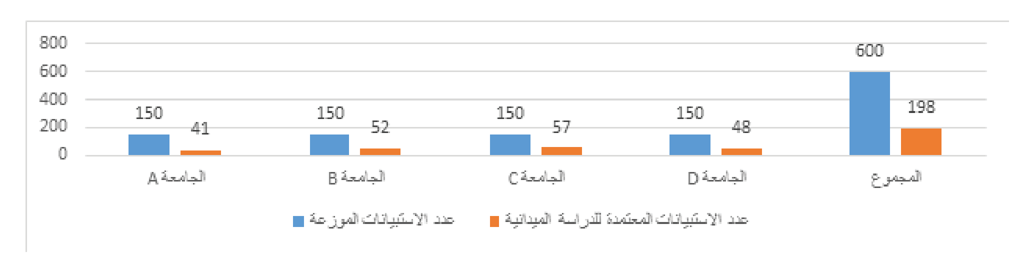
الجدول رقم (1): اختبار الموثوقية

عدد العناصر	تحليل الموثوقية
60	0.79

يجب أن يكون الحدّ الأدنى للمعامل أعلى من (0.65) لتأكيد موثوقية النّتائج وذلك بحسب غوفورث (Goforth,2015)، وإذا لم يصل مقياس ألفا كرونباخ الى مقياس (0.60) فيجب أن يكون هذا إنذار تحذيريّ، وهذا أيضًا بحسب دورني (Dörnyei, & Ushioda, 2013). ويتضّح لنا من خلال الجدول أعلاه بأنّ قيمة معامل ألفا كونباخ = 0.79 أكبر من 0.65.

- **توزيع أداة الدّراسة (الإستبيان) على المعلّمين:**

وقد تمّ توزيع الإستبيان على المعلّمين في الجامعات التي شملتها العينّة وفقًا للرّسم البياني رقم (1)، على النحو التالي:



الرّسم البياني رقم (1): عدد الإستبيانات الموزعة على المعلّمين

لقد تبيّن من خلال الرّسم البياني رقم (1)، بأنّه تمّ توزيع (600) إستبيان على الجامعات الخاصّة التي شملتها العينّة، فيما لم يتجاوب معها الاّ (198) معلمة ومعلمًا أي بنسبة (33%).

- **حدود البحث:**

- **الحدود الموضوعيّة:** تتحدّد في دراسة دور المعرفة في تنمية مهارات المعلّمين وفقًا لمتطلبات القرن الحادي والعشرين.

- **الحدود المكانيّة:** تمّ تطبيق هذه الدّراسة على عينّة من الجامعات الخاصّة في لبنان، وقد تم اختيار ثلاث جامعات، ومن كل جامعة تمّ اختيار ثلاث كليات وهي: كلية العلوم الاقتصاديّة والإداريّة، وكلية الهندسة، وكلية اللغات والترجمة.

- **الحدود الزمانيّة:** تمّ تطبيق هذه الدّراسة في الفصل الربيعي للعام الجامعيّ 2019/2020.

• – **الإجابة على الأسئلة البحثيّة للدراسة والفرضيّات:**

• في هذا القسم من البحث سوف نعمل على الإجابة على الأسئلة البحثيّة والإجابة عليها من خلال دراسة ودراسة العلاقة بين متغيّرات الفرضيّات على النحو التالي:

- **السؤال البحثيّ الأول:** ما مستوى واقع إدارة المعرفة في الجامعات الخاصّة في لبنان؟. وسوف نجيب على هذا السؤال من خلال دراسة العلاقة بين المتغيّرات في الفرضيّة الأولى على النحو التالي:

الجدول رقم (2): مستوى إدارة المعرفة في الجامعات الخاصة التي شملتها العينة

البيان	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
التدريسيّة الهيئة أعضاء بين بالتعاون الجامعة تعمل للمشكلات. المناسبة الحلول وضع على	198	1	5	3.15	1.012
خدمات الإنترنت شبكة على الجامعة موقع يقدّم معلوماتيّة.	198	1	5	3.48	1.321
الفنيّة المهارات ذوي من العاملين على الجامعة تعتمد ونشاطاتها أعمالها إنجاز في والخبرة.	198	1	5	3.66	1.112
متخصصيّن ومدربين تدريبيّة برامج الجامعة توفر والعمليّة العلميّة المجالات كافة في.	198	1	5	4.02	1.325
اتخاذ في الموظفين إشراك على الجامعة تحرس وسرعة والابتكارية للمرونة تدعيماً القرارات الاستجابة.	198	1	5	2.89	1.125
الأداء في وقدرتهم الأكاديميين رغبة الجامعة تراعي والمعرفيّة العمليّة المجالات في الأعمال توزيع عند.	198	1	5	2.14	1.080
هو ما كل تواكب معلومات تكنولوجياً الجامعة تمتلك عالمياً جديد.	198	1	5	3.89	1.302
ذات المبادرات والبرامج بتطبيق الجامعة تقوم مستمر بشكل بالمعرفة العلاقة.	198	1	5	3.76	1.288
المكتبات مع للتعاون مشترك نظام لديها الجامعة الأخرى. البحثيّة والمراكز	198	1	5	3.88	1.112
الخارجية والفعاليات المؤتمرات في الجامعة تشارك التطوير لإحداث سعياً.	198	1	5	4.14	1.315
المشاكل حل على القدرة لديهم أفرادًا الجامعة تمتلك وكفاءتهم. خبراتهم على بالاعتماد بأعمالها المرتبطة	198	1	5	4.25	0.860
الخارجية والفعاليات في المؤتمرات الجامعة تشارك التطوير لإحداث سعياً.	198	1	5	3.98	0.987
المميز الأداء لتقييم واضحة معايير الجامعة تضع الجامعة في التدريس هيئة لأعضاء.	198	1	5	3.67	1.025
لتطوير التّكنولوجيّة الوسائل أحدث الجامعة تتبنى أعمالها. وتحسين	198	1	5	3.18	1.125
إدارة المعرفة	198	1	5	3.60	1.142

من خلال الجدول رقم (٢)، تبيّن لدينا بأنّ المعدل المتوسط الحسابي العام بلغ (3.60) بدرجة قوية، وهذا يعني بأنّ معظم الكُليّات في الجامعات التي شملتها العينّة تلتزم بنسبة مقبولة في إعداد الخطط الإدارية والأكاديمية التي تُعزّز من امتلاك المعرفة وإدارتها، واستثمارها في تنمية المهارات لدى الهيئتين الإداريّة والأكاديميّة تبعًا لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، وعليه يجب أن تتنبه هذه الكليات وإدارة هذه الجامعات ككّل على ضرورة العمل على الاهتمام بإدارة المعرفة لما تعكسه من أهمية في القرن الحادي والعشرين. بينما بلغ أعلى معدّل متوسط حسابي (4.25) بدرجة (قوية) في إجابات المعلّمين التي بلغت بمعظمها (موافق) على عبارة « تمتلك الجامعة أفرادًا لديهم

وكفاءتهم.»، أما المعدّل المتوسط خبراتهم على بالاعتماد بأعمالها المرتبطة المشاكل حلّ على القدرة الحسابي الأدنى فبلغ (2.14) بدرجة (ضعيفة) في إجابات معظم المعلّمين على عبارة « تراعي ».والمعرفيّة العمليّة المجالات في الأعمال توزيع عند الأداء في وقدرتهم الأكاديميين رغبة الجامعة

اختبار العيّنة الواحدة لمقارنة المتوسطات الحسابيّة مع (3.5):

الجدول رقم (3): اختبار العيّنة الواحدة لمقارنة المتوسطات الحسابيّة مع (3.5) فيما يتعلق بإجابات المعلّمين

البيان	Test Value = 3.5					
	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
تعمل الجامعة بالتعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية على وضع الحلول المناسبة للمشكلات.	2.520	198	0.013	0.224	0.05	0.40
يقدم موقع الجامعة على شبكة الإنترنت خدمات معلوماتية.	1.942	198	0.054	0.176	0.00	0.36
تعتمد الجامعة على العاملين من ذوي المهارات الفنية والخبرة في إنجاز أعمالها ونشاطاتها.	4.835	198	0.000	0.406	0.24	0.57
توفر الجامعة برامج تدريبيّة ومدربين متخصصين في كافة المجالات العلمية والعملية.	3.393	198	0.001	0.282	0.12	0.45

تحرس الجامعة على إشراك الموظفين في اتخاذ القرارات تدعيماً للمرونة والابتكارية وسرعة الاستجابة.	2.219	198	0.028	0.206	0.02	0.39
تراعي الجامعة رغبة الأكاديميين وقدرتهم في الأداء عند توزيع الأعمال في المجالات العملية والمعرفية.	4.985	198	0.000	0.429	0.26	0.60
تمتلك الجامعة تكنولوجياً معلومات تواكب كل ما هو جديد عالمياً.	3.541	198	0.001	0.288	0.13	0.45
بتطبيق الجامعة تقوم ذات المبادرات والبرامج بشكل بالمعرفة العلاقة مستمر.	2.520	198	0.013	0.224	0.05	0.40
نظام لديها الجامعة مع للتعاون مشترك والمراكز المكتبات الأخرى. البحثيّة	1.942	198	0.054	0.176	0.00	0.36
في الجامعة تشارك والفعاليات المؤتمرات لإحداث سعياً الخارجية التطوير.	4.835	198	0.000	0.406	0.24	0.57
أفرادًا الجامعة تمتلك حل على القدرة لديهم المرتبطة المشاكل على بالاعتماد بأعمالها وكفاءتهم. خبراتهم	3.393	198	0.001	0.282	0.12	0.45
في الجامعة تشارك والفعاليات المؤتمرات لإحداث سعياً الخارجية التطوير.	2.219	198	0.028	0.206	0.02	0.39
معايير الجامعة تضع الأداء لتقييم واضحة هيئة لأعضاء المميز الجامعة في التدريس.	4.985	198	0.000	0.429	0.26	0.60

أحدث الجامعة تتبنى التّكنولوجيّة الوسائل وتحسين لتطوير أعمالها.	3.541	198	0.001	0.288	0.13	0.45
إدارة المعرفة	5.525	198	0.000	0.28739	0.1847	0.3901

لقد تبيّن لنا من خلال الجدول رقم (3)، ونتيجة للاختبار الإحصائيّ بأنّه يوجد علاقة ذات دالة إحصائيّة بين إجابات المعلّمين على العبارات التالية:

– تعتمد الجامعة على العاملين من ذوي المهارات الفنيّة والخبرة في إنجاز أعمالها ونشاطاتها.
– توفّر الجامعة برامج تدريبيّة ومدربين متخصصّين في المجالات العلميّة والعمليّة كافة.
– تراعي الجامعة رغبة الأكاديميّين وقدرتهم في الأداء عند توزيع الأعمال في المجالات العمليّة والمعرفيّة.
– تمتلك الجامعة تكنولوجيا معلومات تواكب كل ما هو جديد عالميًّا.
– تشارك الجامعة في المؤتمرات والفعاليّات الخارجية سعياً لإحداث التطوير.
– تمتلك الجامعة أفرادًا لديهم القدرة على حلّ المشاكل المرتبطة بأعمالها بالاعتماد على خبراتهم وكفاءتهم.
– تشارك الجامعة في المؤتمرات والفعاليّات الخارجيّة سعياً لإحداث التطوير.
– تضع الجامعة معايير واضحة لتقييم الأداء المميز لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
– تتبنّى الجامعة أحدث الوسائل التّكنولوجيّة لتطوير وتحسين أعمالها.

ويعود ذلك الى أنّ $0.05 = \alpha \geq$ sig.

- **السؤال البحثيّ الثاني:** كيف تسعى هذه الجامعات إلى تنمية المهارات لدى المعلّمين وفقًا لمتطلبّات القرن الحادي والعشرين؟ وسوف تتّم الإجابة على هذا السؤال من خلال الفرضيّات التاليّة:

- توجد علاقة بين البرامج التدريبيّة التي تنفذّها الجامعات الخاصة في لبنان وبين امتلاك المعلّمين المهارة الفكريّة.

- توجد علاقة بين البرامج التدريبيّة التي تنفذّها الجامعات الخاصة في لبنان وبين امتلاك المعلّمين مهارة الابتكار والإبداع.

- توجد علاقة بين البرامج التدريبيّة التي تنفذّها الجامعات الخاصّة في لبنان وبين امتلاك مهارة الثّقافة المعلوماتيّة.

الجدول رقم (4): تحليل العلاقة بين البرامج التدريبيّة التي تنفذّها الجامعات وبين امتلاك المعلّمين (المهارة الفكريّة، مهارة الابتكار والإبداع، مهارة الثّقافة التّكنولوجيّة)

البيان	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
تنظم الجامعة التي أعمل بها دورات خاصة بتحليل المعلومات للوصول الى الحقيقة العلمية عن طريق المنطق والعقل دون الانحياز الشخصي	198	1	5	3.98	1.365
تنظم الجامعة التي أعمل بها دورات تدريبيّة تتعلق بتنمية مهارة التّفكير الناقد	198	1	5	3.88	1.320
تنفذ الجامعة التي أعمل بها دورات تدريبيّة تتعلق بطرق حل المشاكل بطرق مبتكرة	198	1	5	4.05	1.159
تنظم الجامعة التي أعمل بها حوارات مفتوحة نستخدم فيها طريقة العصف الذهني لإستعراض الافكار	198	1	5	4.12	1.032
تنظم الجامعة التي أعمل بها دورات تدريبيّة تتعلق بمهارات التواصل الفعال بين المُعلم والطالب	198	1	5	4.32	0.098
تنظم الجامعة التي أعمل بها دورات تدريبيّة تتعلق بمهارات الإبداع والابتكار	198	1	5	4.45	1.281
تنظم الجامعة التي أعمل بها مؤتمرات تتعلق بتنمية مهارات التّعليم الحديث	198	1	5	3.56	1.123
تنظيم الجامعة التي أعمل بها دورات تدريبيّة عن بُعد من خلال الوسائل الرقمية المتاحة	198	1	5	3.14	1.125
تنظم الجامعة التي أعمل بها بالإشتراك مع جامعات أخرى ندوات تتعلق بأحدث التكنولوجيا والوسائل الرقمية	198	1	5	3.87	1.170
إن اتفاق الأغلبية على راي معين ليس شرطًا بأنّه حقيقة	198	1	5	3.67	1.380
نعمل دائمًا وفقًا لإختصاصاتنا كمجموعات بحثية لإكتشاف كل ما هو جديد	198	1	5	3.45	1.122
إنّ إدارة الجامعة التي أُدرس بها تُحفزنا على البحث العلمي والعمل الدؤوب على إكتساب المعرفة ونقلها الى الطُلاب	198	1	5	3.68	1.012
المهارة الفكرية، مهارة الابتكار والإبداع، مهارة الثّقافة التّكنولوجيّة	198	1	5	3.84	1.098

من خلال الجدول رقم (4)، تبيّن لدينا بأنّ المعدل المتوسط الحسابي العام بلغ (3.84) بدرجة جيدة، وهذا يعني بأنّ معظم الكُليّات في الجامعات التي شملتها العينّة تقوم بإعداد دورات تدريبيّة تُحاكي مهارات القرن الحادي والعشرين **(المهارة الفكريّة، مهارة الابتكار والإبداع، مهارة الثّقافة التّكنولوجيّة**)، وقد اخترنا تحديدًا ثلاث مهارت (المهارات الفكريّة، ومهارات الابتكار والإبداع، ومهارات الثّقافة التّكنولوجيّة). وذلك، لأنّنا في هذا العصر نحتاج الى التكنولوجيا والتطبيقات الرقميّة في جوانب حياتنا كافة سواء أكانت العلميّة أم العمليّة، كما أننا بحاجة ماسة الى أفكار إبداعيّة مبتكرة ومتجدّدة تُحاكي

التّطوّرات السّريعة في البيئة الخرجيّة، ولكي نُحقّق هذه الاهداف علينا أن نُنمّي من مهاراتنا الفكريّة لكي نصل الى هدفنا المنشود. وقد بلغ أعلى معدّل متوسط حسابي (4.45) بدرجة (قوية) في إجابات المعلّمين التي بلغت بمعظمها (موافق) على عبارة «تنظّم الجامعة التي أعمل بها دورات تدريبيّة تتعلق بمهارات الإبداع والابتكار»، أما المعدّل المتوسط الحسابيّ الأدنى فبلغ (3.14) بدرجة (متوسطة) في إجابات معظم المعلّمين على عبارة « تنظم الجامعة التي أعمل بها دورات تدريبيّة عن بُعد من خلال الوسائل الرقميّة المتاحة».

– اختبار العيّنة الواحدة لمقارنة المتوسطات الحسابيّة مع (3.5):

الجدول رقم (5): اختبار العيّنة الواحدة لمقارنة المتوسطات الحسابيّة مع (3.5) فيما يتعلق بإجابات المعلّمين

البيان	Test Value = 3.5					
	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
تنظم الجامعة التي أعمل بها دورات خاصة بتحليل المعلومات للوصول الى الحقيقة العلمية عن طريق المنطق والعقل دون الانحياز الشخصي	2.218	198	0.028	0.200	0.02	0.38

تنظم الجامعة التي أعمل بها دورات تدريبيّة تتعلق بتنمية مهارة التّفكير الناقد	2.452	198	0.015	0.229	0.04	0.41
تنفذ الجامعة التي أعمل بها دورات تدريبيّة تتعلق بطرق حل المشاكل بطرق مبتكرة	6.039	198	0.000	0.453	0.30	0.60
تنظم الجامعة التي أعمل بها حوارات مفتوحة نستخدم فيها طريقة العصف الذهني لإستعراض الافكار	5.162	198	0.000	0.382	0.24	0.53

تنظم الجامعة التي أعمل بها دورات تدريبيّة تتعلق بمهارات التواصل الفعال بين المُعلم والطالب	2.712	198	0.007	0.229	0.06	0.40
تنظم الجامعة التي أعمل بها دورات تدريبيّة تتعلق بمهارات الإبداع والابتكار	0.947	198	0.345	0.088	-0.10	0.27
تنظم الجامعة التي أعمل بها مؤتمرات تتعلق بتنمية مهارات التّعليم الحديث	0.895	198	0.372	0.082	-0.10	0.26
تنظيم الجامعة التي أعمل بها دورات تدريبيّة عن بُعد من خلال الوسائل الرقمية المتاحة	4.601	198	0.000	0.23782	0.1358	0.3399

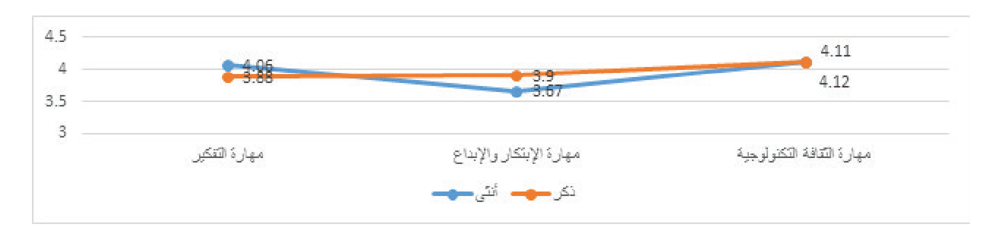
تنظم الجامعة التي أعمل بها بالإشتراك مع جامعات أخرى ندوات تتعلق بأحدث التكنولوجيا والوسائل الرقمية	3.967	198	0.000	0.329	0.17	0.49
إن اتفاق الأغلبية على راي معين ليس شرطًا بأنّه حقيقة	3.603	198	0.000	0.271	0.12	0.42
نعمل دائمًا وفقًا لإختصاصاتنا كمجموعات بحثية لإكتشاف كل ما هو جديد	3.757	198	0.000	0.318	0.15	0.48
إنّ إدارة الجامعة التي أُدرس بها تُحفزنا على البحث العلمي والعمل الدؤوب على إكتساب المعرفة ونقلها الى الطُلاب	0.686	198	0.494	0.065	-0.12	0.25
مهارات التّفكير	3.533	198	0.001	0.17794	0.0785	0.2774

لقد تبيّن لنا من خلال الجدول رقم (4)، ونتيجة للاختبار الإحصائي بأنّه يوجد علاقة ذات دالة إحصائيّة بين إجابات المعلّمين على العبارات التالية:

تنفّذ الجامعة التي أعمل بها دورات تدريبيّة تتعلّق بطرق حلّ المشاكل بطرق مبتكرة
– تنظّم الجامعة التي أعمل بها حوارات مفتوحة نستخدم فيها طريقة العصف الذهني لإستعراض الافكار.
– تنظيم الجامعة التي أعمل بها دورات تدريبيّة عن بُعد من خلال الوسائل الرقميّة المتاحة.
– تنظّم الجامعة التي أعمل بها بالإشتراك مع جامعات أخرى ندوات تتعلّق بأحدث التكنولوجيا والوسائل الرقميّة.
– إنّ إتفاق الأغلبيّة على رأي معيّن ليس شرطًا بأنّه حقيقة.
– نعمل دائمًا وفقًا لاختصاصاتنا كمجموعات بحثيّة لاكتشاف كل ما هو جديد.

ويعود ذلك الى أنّ $0.05 = \alpha \leq$ sig.

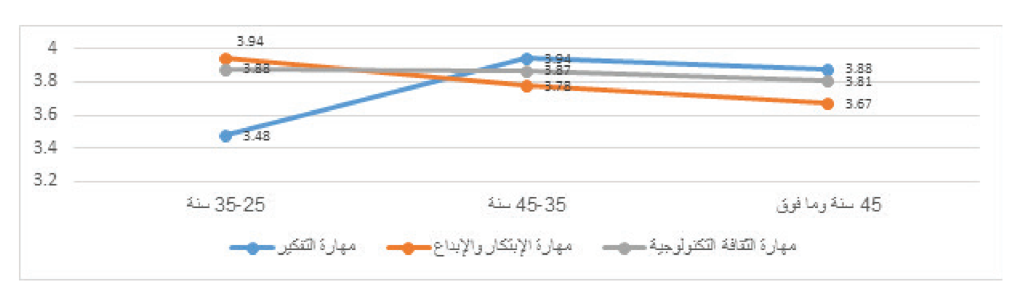
– **مقارنة النتائج الديمغرافيّة مع تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلّمين في الجامعات الخاصة التي شملتها العيّنة:**قارنة المتوسطات الحسابيّة لكل محور بحسب متغير الجنس:



الرّسم البياني رقم (2): مقارنة المتوسطات الحسابيّة لكل بحسب متغير الجنس

من خلال الرّسم البياني أعلاه تبيّن لدينا بأنّ الإناث والذكور يمتلكون مهارة الثّقافة التّكنولوجيّة بمعدل متوسط حسابي متقارب جدًا (4.12) للإناث و(4.11) للذكور. أمّا فيما يتعلّق بمهارة الابتكار والإبداع فكانت النتيجة لدى الذكور (3.90) مقابل (3.67) للإناث. وصولًا الى مهارة التّفكير النّاقد التي كانت لدى الإناث (4.06) مقابل (3.88) للذكور.

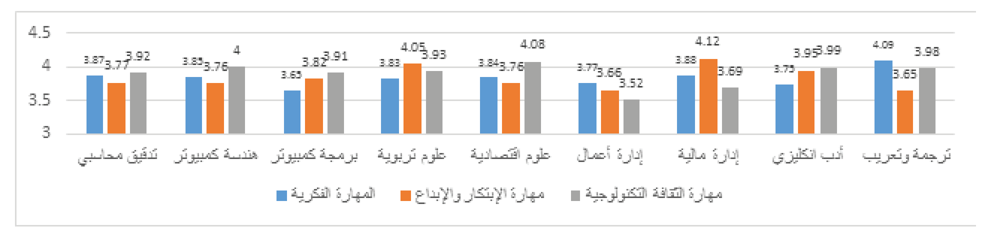
مقارنة المتوسطات الحسابيّة لكلّ محور بحسب متغيّر العُمر:



الرّسم البياني رقم (3) مقارنة المتوسطات الحسابيّة لكل محور بحسب متغيّر العمر

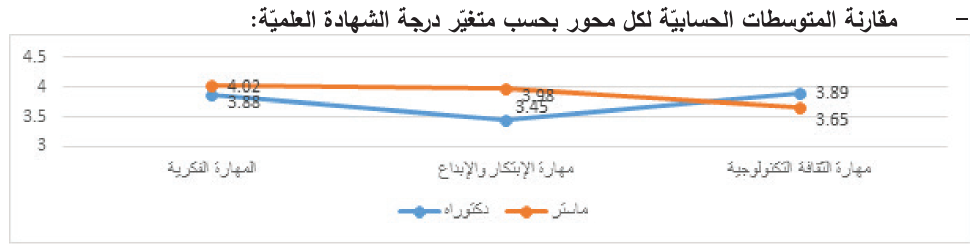
وفي مقارنة المتوسّطات الحسابيّة لكل محور بحسب متغيّر العمر فقد تبيّن لدينا ونتيجة للتحليل الإحصائي بأنّ المعلّمين الذين تراوحت أعمارهم ما بين (35–45 سنة) يمتلكون أعلى معدل متوسط حسابي (3.94) لمهارات التّفكير، أمّا المعلّمين الذين تراوحت أعمارهم ما بين (25–35 سنة) يمتلكون أعلى معدل متوسط حسابي (3.94) لمهارة الابتكار والإبداع، وأخيرًا مع المعلّمين الذين يبلغون من العُمر 45 سنة وما فوق فكان أعلى متوسط حسابي (3.88) لدى مهارات التّفكير.

- مقارنة المتوسطات الحسابيّة لكل محور بحسب متغيّر الإختصاص العلمي:



من خلال الرّسم البياني أعلاه تبيّن لدينا بأنّ أعلى معدل متوسط حسابي (21.4) في اختصاص العلوم التربويّة في مهارة الابتكار والإبداع، بينما بلغ أدنى معدل (25.3) في إختصاص إدارة الأعمال لدى مهارة الثّقافة التّكنولوجيّة.

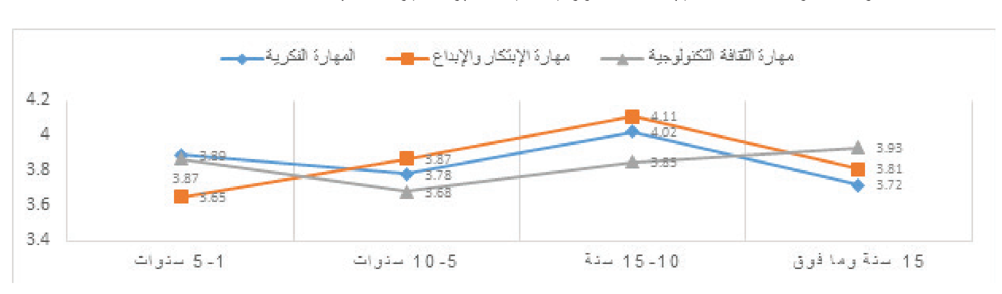
- مقارنة المتوسطات الحسابيّة لكل محور بحسب متغيّر درجة الشهادة العلميّة:



الرّسم البياني رقم (5) مقارنة المتوسطات الحسابيّة لكل محور بحسب متغيّر درجة الشهادة العلميّة

من خلال الرّسم البياني أعلاه ونتيجة للتحليل الإحصائي تبيّن لدينا بأنّ أعلى معدل متوسط حسابي (20.4) لدى مهارة التّفكير هو لحملة شهادة الماستر، وأدنى معدل (54.3) لدى مهارة الابتكار والإبداع هو لحملة شهادة الدكتوراه.

- **مقارنة المتوسطات الحسابيّة لكل محور بحسب متغير الخبرة العمليّة:**



الرّسم البياني رقم (6) مقارنة المتوسطات الحسابيّة لكل محور بحسب متغيّر الخبرة العمليّة

من خلال الرّسم البياني أعلاه تبيّن لدينا بأنّ أعلى معدل متوسط حسابي (39.3) لدى المعلّمين الذين أصبحوا يمتلكون خبرة عملية حوالي 51 سنة وما فوق في مهارة الثّقافة التّكنولوجيّة. أمّا المعلّمين الذين أمضوا من (01–51) سنة في العمل الجامعيّ فلديهم أعلى معدل متوسط حسابي لدى مهارة الابتكار والإبداع (11.4). وفيما يتعلّق بالمعلّمين الذين أمضوا ما بين (5– 01 سنوات) في العمل الجامعيّ فلديهم أعلى معدل متوسط (78.3) في المهارة الفكريّة. وأخيرًا فيما يتعلّق بالمعلّمين الحديثي الخبرة في العمل الجامعيّ (1–5 سنوات) فإنّ أعلى معدل متوسط حسابي (78.3) في المهارة الفكريّة.

نتائج البحث:

بعد تحليل نتائج الدراسه واختبار فرضيّاتها، إضافة الى ما تمّ عرضه في الجانب النظري للدّراسة فقد توصّلنا الى النتائج التاليّة:

- إدارة المعرفة هي إدارة حيويّة في الجامعة، اذ يعوّل عليها في إنتاج وتوليد المعرفة التي تستخدمها المنظمّة ضمن عملياتها.

- عملية إدراك المعرفة تتطلّب جهود كبيرة وتوفير جميع السبل اللازمة لها.

- اتضّح إنّ جوهر عمليّة إدارة المعرفة هي تنمية القدرات والأصول المعرفيّة لأجل بناء منظمات المعرفة.

- يمكن لأيّ منظّمة أن تنفّذ مبادرة إدارة المعرفة من خلال صياغة استراتيجيّات خاصة، بعد تحديد الفجوة المعرفيّة.

- بناء وتنظيم المعرفة وتطويرها يعتمد على التعلّم المنتظم والجهود المتواصلة.

- المهام التي يتّم إنجازها بمجملها تعتمد أساسا على توفّر المعرفة، حيث أنّها تتوفر قبل وأثناء ونهاية كل مهمّة.

- النتائج أثبتت أنّ العمل الجماعي يتّم من خلال خلق وتوفير بيئة عمل تساهم في بناء فرق العمل، من المهمّات التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها، ولكنّها تحتاج إلى جهود كبيرة من أجل

تحقيقها.

– وجد أنّ هناك علاقة إيجابيّة بين عمليّة إدارة المعرفة بمختلف أبعادها وبين بناء مهارات القرن الحادي والعشرين.

– هناك تأثير إيجابيّ لعمليات إدارة المعرفة بعملياتها المختلفة على تنميّة مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلّمين.

– إنّ تنميّة وامتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلّمين بات حاجة ملّحة من أجل تطوير الجامعات ومواكبتها لمتطلبّات سوق العمل.

– إنّ امتلاك المعلّمين لمهارات القرن الحادي والعشرين تُساهم الى حدّ كبير من توليد المعرفة لديهم، وتمكينهم من نقلها الى الطّلاب والعمل على تنميتها لديهم.

– إنّ الجامعة التي تمتلك هيئة أكاديميّة تمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين هي من الجامعات التي سوف تصمد في مواجهة هذه التحديّات التي فرضها علينا هذا القرن.

– التوصيّات:

بناءً على نتائج هذه الدّراسة نوصي بالأتي:

- إنشاء وحدة اداريّة تسمى إدارة المعرفة، تقوم بجميع ما يتعلّق بتسيير المعرفة، وتفادي انقسام مهمة المعرفة على جميع الإدارات.
- تنظيم اللقاءات والاجتماعات الدّوريّة بين كوادر المؤسسّة بمختلف مستوياتها الاداريّة لتبادل الاراء والتّجارب والأفكار، ومعالجة المشكلات التي تواجههم في العمل
- الاستمرار في تطبيق نظام تقييم الأداء الذي يوجد داخل المؤسسّة، بهدف التحسين المستمر.
- مشاركة المؤسسّة في اللقاءات الخارجيّة والمؤتمرات التي تجرى حول المعرفة والتعلّم.
- تبّني المؤسسّة إستراتيجيّة إدارة المعرفة، من أجل تحصيل أحسن المعارف ودمجها ضمن كادرها التنظيمي.
- التّركيز أكثر على توثيق كلّ التّجارب والخبرات التي بحوزة الموظفيّن الحاليين والمقبلين على التقاعد، والإستفادة القصوى من معارفهم.

References

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In Assessment and teaching of 21st century skills (pp. 17-66). Springer, Dordrecht.
- Burrough, P. A., McDonnell, R., McDonnell, R. A., & Lloyd, C. D. (2015). Principles of geographical information systems. Oxford university press.
- Carneiro, R. (2011). Accreditation of Prior Learning as a Lever for Lifelong Learning: Lessons Learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Feldbrunnenstrasse 58, 20148 Hamburg, Germany.
- Corazza, G. E., Pedone, R., & Vanelli-Coralli, A. (2010). Technology as a need: Trends in the evolving information society. Advances in Electronics and Telecommunications, 1(1), 124-132
- Donlan, L. (2014). Exploring the views of students on the use of Facebook in university teaching and learning. Journal of Further and Higher Education, 38(4), 572-588.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). Teaching and researching: Motivation. Routledge.
- Driscoll, D. L., & Wells, J. (2012). Beyond Knowledge and Skills: Writing Transfer and the Role of Student Dispositions. In Composition Forum (Vol. 26). Association of Teachers of Advanced Composition.
- FitzPatrick, S., Twohig, M., & Morgan, M. (2014). Priorities for primary education? From subjects to life-skills and children's social and emotional development. Irish Educational Studies, 33(3), 269-286.
- Goforth, H. (2015). Using and Interpreting Cronbach's Alpha. University of Virginia Library.
- Kim, T. K. (2015). T test as a parametric statistic. Korean journal of anesthesiology, 68(6), 540.
- Lane, D. M., Scott, D., Hebl, M., Guerra, R., Osherson, D., & Zimmer, H. (2017). Introduction to statistics, online edition.
- Omotayo, F. O. (2015). Knowledge Management as an important tool in

Organisational Management: A Review of Literature. Library Philosophy and Practice, 1(2015), 1-23.

- Pfenninger, S., Hawkes, A., & Keirstead, J. (2014). Energy systems modeling for twenty-first century energy challenges. Renewable and Sustainable Energy Reviews, 33, 74-86.
- Rivera, L. A. (2016). Pedigree: How elite students get elite jobs. Princeton University Press.
- Schwab, K. (2017). The fourth industrial revolution. Currency.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. International journal of medical education, 2, 53.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. John Wiley & Sons.
- Wright, N., & Wrigley, C. (2019). Broadening design-led education horizons: Conceptual insights and future research directions. International Journal of Technology and Design Education, 29(1), 1-23.

حدود تعليم مواد الاجتماعيّات

في المنهج اللبنانيّ

(لاسيما مادتي التّاريخ والجغرافيّا)

د. آسيا المهتار

د.منى يونس

المقدمة:

يشهد العالم اليوم تطوّرًا سريعًا في مجال التكنولوجيا، وتسارع المعلومات وسهولة الحصول عليها، إذ دخلت المكننة إلى جوانب الحياة كافة، فقصّرت المسافات، وقرّبت الأمكنة، وأزالت الحدود بين الدّول على الرّغم من بعدها الجغرافيّ. تميز هذا القرن بتدفق الثّورة المعلوماتيّة والمعرفيّة ما انعكس على مختلف ميادين العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ولم تكن التّربيّة بعيدة من هذا الامر، إذ تأثرت بهذه الثّورة أكثر من غيرها.[1]

تعد مادة الاجتماعيّات جزءًا من هذه البيئة التي شهدت هذا التغيّر الجذريّ، فقد تداخلت أهدافها التّعليميّة وكفاياتها والوسائل التّربويّة المستخدمة في تدريسها. لكن للأسف فإنّ المجتمع التّربويّ اللبنانيّ والمؤسّسات التّعليميّة المختلفة لم تعط لهذه المواد قدرًا كافيًا من الأهميّة كباقي المواد العلميّة او الأدبيّة التّعليميّة، بسبب اعتبارها مهمشة وغير ذي فائدة، ما أدّى إلى انعكاس هذه النّظرة على المتعلّم الذي كان بدوره غير محفَز وغير مهتم بتعلّم مواد الاجتماعيّات الثلاث « التّاريخ، الجغرافيّا او التّربيّة المدنيّة والتّنشئة الوطنية»، على الرغم من أهميتها في تكوين وتنمية شخصيته الإنسانيّة والاجتماعيّة.

انطلاقًا من كل ما ذكر تمّ اختيار موضوع هذا البحث ترسيم حدود تعليم الاجتماعيّات في المنهج اللبنانيّ ، هذه الحدود التي ظهرت متباينة في تنفيذ البحث الميداني، وفي النّتائج التي أظهرتها. من هنا كان الهدف اقتراح توصيات تسهم في توضيح الحدود في تعليم مواد الاجتماعيّات في المنهج اللبنانيّ، وإظهار كيفية معالجة هذه الصّعوبات للارتقاء في تعليم هذه المواد من النظريات إلى التطبيق وربطها بواقع المتعلّم المُعاش، وتكثيف أنشطتها الصّفية واللاصفيّة لتقريبها إلى ذهن المتعلّم ولتسهيل اكتسابه لأهدافها التّعليميّة، المعرفيّة والوجدانيّة التي وضعت لأجلها .

منذ سنة 1990، بدأ المنهج اللبنانيّ في استعمال مصطلح «الاجتماعيّات» الذي يعني توحيد كلّ من مواد التّاريخ، الجغرافيّا والتّربيّة الوطنية والتّنشئة المدنيّة تحت هذا المُسمى ، ومسألة محدودية تدريس هذه المواد في المنظومة التّعليميّة اللبنانيّة تحتل حيزًا في النقاشات الأكاديمية والسياسية داخل المجتمع التّربويّ اللبنانيّ. فابتداءً من سنة 1997، خطت الدّولة اللبنانيّة خطوة أساسية لتحسين العملية التّعلميّة التّعليميّة لا سيما لمواد الاجتماعيّات، وبما أنّه تجري محاولة إصلاح المنظومة التّعليميّة لا بد من تطوير المناهج الدّراسية والمقررات والكتب الدّراسية، وطرائق التّدريس والوسائل التّعليميّة لتصبح أكثر ملاءمة للعصر ومتجددة في الواقع التّعليميّ اللبنانيّ. لكن للأسف بعد مرور مدّة طويلة على

(1) اللقائي ، احمد، (1974)، تدريس المواد الإجتماعية ، عالم الكتب، القاهرة، ص 155.

وضع هذه المنهجية، ما زالت محدودية تعليم الاجتماعيّات في القرن الحادي والعشرين قائمة.

أما أهميّة هذا البحث فهي تتجلّى في :

1. توضيح أهميّة تدريس مواد الاجتماعيّات(بخاصةً مادتي الجغرافيّا التّاريخ) ومحدودية تعليمهما في القطاعين الرّسمي والخاص في لبنان.

2. إظهار رأي المعلّمين والمعلّمات في مادتي الجغرافيّا والتّاريخ، وفعالية استخدام التّقنيات الحديثة في اكتساب أهداف مادتي التّاريخ والجغرافيّا، لما تمتاز به من قدرة على عرض المفاهيم العلميّة بصورة ديناميكية.

3. تبيان أسباب ضعف تدريس مادتي التّاريخ والجغرافيّا وحدود تكاملها وتداخلها .

أولًا: منهجيّة البحث :

I. أهداف الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى:

1. إيضاح أسباب محدودية تعليم مادة التّاريخ في المنهج اللبنانيّ .

2. إظهار أهميّة تنوع طرائق تدريس في مادتي التّاريخ والجغرافيّا عبر وسائل تلائم المتعلّم وتساير قدراته العقلية والوجدانية.

3. تحديد الأهداف التّعليميّة التي تلتقي بها كلٌ من مادتي التّاريخ والجغرافيّا.

4. إقتراح آراء لتفعيل تعليم مادتي التّاريخ والجغرافيّا .

II. الإشكالية.

كان يتم تعليم مواد الاجتماعيّات عبر استخدام الطّرائق التلقينية، لكن اليوم في عصر العولمة وثورة التكنولوجيا، ظهرت العديد من طرائق التّدريس التي تستخدم المستندات وتستفيد من التقنيات الحديثة في عملية التّعليم التعلّم ، ما يدفعنا إلى طرح التّساؤلات التالية :

هل تغيّرت طرائق تدريس مادتي التّاريخ والجغرافيّا في القطاعين الرسمي والخاص في لبنان ؟

هل جميع مدارس لبنان تدرس مادة التّاريخ في المراحل التّعليميّة كافة؟

ما التّقنيات الحديثة التي تم استعمالها في المدارس في تدريس مواد الاجتماعيّات؟

ما الحدود بين مادتي التّاريخ والجغرافيّا وفق المنهج اللبنانيّ والمدرسة؟

III. الفرضيات.

بناءً على الأسئلة التي تضمنتها الإشكالية، وضعت الفرضيات التالية :

1. تعليم مواد الاجتماعيّات لا سيما (التّاريخ والجغرافيّا) محدود ويعاني من مشكلات وصعوبات كثيرة.

2. المنهج الرسمي اللبنانيّ غير موحد في مادة التّاريخ حتى اليوم.

3. تدرس المدارس الخاصة هذه المواد ابتداءً من الحلقة الثانية أو أكثر.

4. يختلف دور المعلّم في القطاع الخاص عن الرسمي من حيث تعليم هذه المواد.

5. تتفاوت الأيديولوجيا حسب القطاع التّعليميّ (خاص، رسمي).

6. ضعف استعمال التكنولوجيا الحديثة في تسهيل عملية التّعليم والتعلّم لمواد الاجتماعيّات.

IV. أدوات ومراحل الدّراسة.

بهدف تأطير الدّراسة ووضعها داخل إطار سوسيولوجي، يرتكز على مجتمع المدرسة عن طريق الاعتماد على عينة بحث تتضمّن مدرسين ومدرّسات في 150 مدرسة رسمية وخاصة في الحلقة الثّالثة من التّعليم الأساسي، في عدد من المدارس الرّسميّة والخاصة في لبنان. كما تم جمع المعلومات عن طريق استمارة رأي وزعت للمعلمين والمعلّمات عبر google drive ، كما تم أخذ النّتائج بواسطة رسوم بيانية مختلفة الأشكال من البرنامج عينه ...

وبناءً على ما سبق، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفيّ التّحليلي في عرض نتائج البحث الميداني في تعليم مادتي التّاريخ والجغرافيّا. ولتحقيق ذلك، تم اتباع المراحل التالية :

- رحلة التشخيص اي سبر التصورات السابقة في المعرفة لدى المعلّمين.
- مرحلة المقابلة مع عدة أساتذة يمارسون تعليم مادتي التّاريخ والجغرافيّا وابداء رأيهم في بعض أسئلة الاستمارة .
- مرحلة معالجة نتائج الاستمارات إحصائيا؛ وتحليل إجابات المعلّمين والمعلّمات .
- مرحلة استخلاص الاستنتاجات ووضع الاقتراحات.

بعدما تم استعراض منهج البحث فإننا سوف نبدأ بالقسم النظري .

ثانيًا: القسم النظري :

يشمل هذا القسم تعريفات وتوضيحات لبعض المصطلحات و المفاهيم العلميّة التي مرت في البحث، إضافةً إلى الدراسات السابقة التي تناولت مواضيع قريبة من موضوعه.

1- مصطلحات البحث:

يتضمّن هذا البحث عددًا من المصطلحات والمفاهيم التي يجب توضيحها قبل البدء بالتّعمق في دراسة حدود تعليم مواد الاجتماعيّات، وذلك لأهميتها في توجيه هذا البحث بشكل سليم. أهم هذه المصطلحات والمفاهيم هي:

- ✓ **التّربيّة التكوينيّة :** تعتمد على تزويد المتعلّم بمجموعة من المعارف والمهارات والقيم والمواقف، ثم إنّ المعارف نفسها لا تقتصر على فهم المعلومات أو التّعريفات، بل تمتد إلى تحليلها وتطبيقها وتقييمها وتوليفها بالاعتماد على مفهوم التكنولوجيا كأسلوب تفكير خاص[1].

- ✓ **مواد الاجتماعيّات :** المقصود بها وفق المنهج اللبنانيّ « التّاريخ ، الجغرافيّا والتّربيّة الوطنية والتّنشئة المدنيّة» أي المواد التي تسهم في بناء شخصية المتعلّم، بمختلف أبعادها الاجتماعيّة والاقتصاديّة والبيئية. (طرائق تدريس وأساليب تقييم مواد الاجتماعيّات[٢]) .

- ✓ **التّعميم العلمي:** "هو جملة أو عبارة تربط بين مفهومين أو أكثر على أساس العلاقة المشتركة بينهما[٣].

- ✓ **المنهج الخفي :** يُعرف بعدة أسماء منها المنهج الصامت أو المستتر أو الضمني أو غير الرسمي، أو المنهج المغطى. أما مفهومه فهو المنهج المتكوّن من السّلوك، القيم، والمعاني التي يكتسبها المتعلّم من غير تخطيط لها. أي عبارة عن مجموعة المفاهيم والعمليات العقليّة والاتجاهات والقيم والسّلوكيات التي يلتقطها من خارج المنهج الرّسمي بطريقة عفوية ومن دون إشراف، وذلك نتيجة تفاعل المتعلّم مع زملائه ومعلميه والإداريين في المدرسة ومن خلال الأنشطة غير الصفية وبالملاحظة والقدوة[٤] .

كما يمكن أن يكون المنهج الخفي أبعد أثرًا في تكوين شخصية المتعلّمين من المنهج الدراسيّة الأكاديمية نفسها، لا سيما في مواد الاجتماعيّات، وسبب ذلك المكانة التي يتمتّع بها المدرّس في نفس الطالب مما يجعله مقربًا منه وأهلًا للثّقة، فيتلقى منه هذه القيم والتوجهات من غير مساءلة في كثير من الأحيان،ب خاصة حين يكون المعلّم على قناعة كبيرة بمبدأ معين، وداعيًا نشيطا لما يعتقده[٥].

---

(1) www.crdp.gov (12-8-2019)

(2) الجمهورية اللبنانية. (1971). تحديد مناهج التعليم في مواد الاجتماعيات.مرسوم رقم 21510تاريخ1971-8-4.

(3) Alain Rey (1979), la terminologie: Noms et notions. que suis - je. PUF.. Paris- p38.

(4) الاشقر، 2014، مجلة رأي، article/com.alrai.www

(5) العزاوي ، فائزه محمد فخري ،(2006)، المنهج الخفي فلسفته وتطبيقاته التربوية، جامعة بغداد، مجلة البحوث النفسية،العدد 10-9،ص 53.

- **التقنيات الحديثة :** يعرف قاموس «وبستر wepstr“ التقنيات بأنّها «مجموعة وسائل توظف لمساعدة الإنسان على إعطاء إنتاجية أوفر وأيضًا منهجًا فنيًا لتحقيق غرض علميّ عمليّ“. وفي المجال التّربويّ التّعليميّ ظهر مفهوم التقنيات الحديثة ومفهوم تكنولوجيا التّعليم الذي يمكن تعريفه بأنه «التطبيق المنظم للمعرفة العلميّة على المهام العملية[1]“.

- **المقرر:** موضوعات رئيسة وفرعية يتم اختيارها من بين المعارف المتضمنة في المصادر العلميّة المتاحة في ضوء معايير محددة هي أهداف المنهج[2].

- **المحتوى:** المعالجة التفصيلية لموضوعات المقرر (حقائق – مفاهيم – تعميمات – مبادئ – نظريات)، يتم تنظيمه بشكل يناسب مستوى دراسي معين[3].

- **الحدود التّعليميّة :** الحد هو الحاجز بين الشيئين. وحد الشيء: منتهاه (ويكيبيديا الموسوعة الحرة)، والحدود التّعليميّة تشمل المهارات التّعليميّة، أي مهارات غير مادية (أو ملموسة)، مثل المعرفة والثقافة والتّربيّة والسّمات الشخصية، لذا يمكن لحدود كل مادة من المواد التّعليميّة ان تتداخل حدودها مع المواد الأخرى، كما يمكن توحيد بعض المواد بسبب التداخل الكبير في حدودها .

- **المعرفة :** المعرفة هي الإدراك والوعي، والتّجربة، وفهم الحقائق وجمع المعلومات، والتّوصل إلى نتائج والقدرة على تفسيرها [4]. وتتكوّن عن طريق التّأمل والتّفكر في كل الموضوعات المحيطة بالإنسان، كما تعدّ رغبة فطريّة في البحث عن خفايا الأمور، واكتشاف غموضها؛ كي ترقى بصاحبها إلى أعلى الدّرجات، فحصلت المعرفة في الآونة الأخيرة على مكانة متميّزة؛ لأنّها باتت عصب التطوّر والتقدم في نواحي الحياة كافة [5].

- **البيداغوجيا:** يمكن تعريفها بعدة معانٍ اذ اعتبرها إميل دوركايم نظرية تطبيقية لعلم التّربيّة تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع. واعتبرها أنطوان مكارينو العلم الأكثر جدلية، والأكثر حركية والأكثر تعقيدا، والأكثر تنوعا ولاسيما نظرية التّربيّة التي هي قبل كل شئ ترمي إلى هدف عملي[6].

تعريف التسييس : يقصد بالتسييس تربية المواطن وتنشئته وتوجيهه سياسيًا وفكريًا ومن ثم ترسيخ قيّم ومواقف واتجاهات معينة تتيح له الإسهام في الحياة العامة ، وهذه العملية قديمة العهد اهتم بها المفكرون لعلاقتها بالتّربيّة السياسية لضمان النّظام القائم ودوام بقائه[7]. **إن الهدف من عملية التّسييس هو المحافظة على أنظمة الحكم القائمة لاجل استمرار العمل في المجتمع على الوتيره نفسها.**

---

(1) Bell, D. (1973). Technology, nature and society. In Technology and the frontier of knowledge. Garden City, NY: Doubleday.

(2) العفون ، نادية حسين يونس ، واخرون ، (2011)،مناهج وطرائق تدريس العلوم ، مكتبة التربية الاساسية ، بغداد ص99.

(3) www..sa.shms \ مها القثامي (2017-3-13)

(4) hyatok.com www.(12-8-2019)

(5) المروني، المكي، (1993)، البيداغوجيا المعاصر وقضايا التعليم النظامي ، كلية الآداب ، الرباط ، ص : 110.

(6) المرجع السابق، ص : 130.

(7) www.mohamah.net/law

الايديولوجيا : الإيديولوجيا هي علم الأفكار تطلق أيضًا على علم الاجتماع السياسي تحديدًا. وتُعرف بأنّها نسقًا من المعتقدات والمفاهيم (واقعية وعيارية) تسعى إلى تفسير ظواهر اجتماعيّة معقدة من خلال منطق يوجه ويبسط الأفكار [1] .

العينات : تعد العينات من الوسائل المعينة الضّرورية في تدريس المواد الاجتماعيّة ، ذلك لأنّ العينات ليست صور الأشياء وانما واقعها وجزء من المادة نفسها، إذ يتصل المتعلّم بالشيء نفسه مباشرة، ويعتمد على حواسه في استخلاص المعلومات منها حيث ترتبط هاتين المادتين بالبعد الزماني والمكاني. [2]

2- الدراسات السابقة :

مقرر طرائق تدريس وأساليب تقييم مواد الاجتماعيّات :

تم إعداد هذا المقرر من قبل الهيئة الاكاديمية المشتركة في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء في أيلول 2010، والهدف منه دراسة العلاقة بين مواد الاجتماعيّات الثلاث « التّاريخ، الجغرافيّا والتّربيّة الوطنية والتّنشئة المدنيّة»، وفق المنهج اللبنانيّ ومجالات تقييمها.

وقد تناول هذا المقرر عرض الأهداف العامة للمواد الثلاث، والفوارق بين منهج 1997 والمنهج القديم، إضافةً إلى مواصفات المعلّم الفاعل في تدريس مواد الاجتماعيّات، طرائق التّدريس لهذه المواد وقواعدها ، وبطاقات تحضير مختلفة. كما تناول المقرر التّقييم

في مواد الاجتماعيّات الثلاث وأسسه، مجالاته، أنواعه وآليات الترفيع وفق المنهج اللبنانيّ.

وتوصل المقرر إلى النّتائج التالية :

تأثير تعليم مواد الاجتماعيّات على بناء شخصية المتعلّم وتنمية مهاراته وقدراته على مختلف أبعادها.

ضرورة إتباع عدة طرائق تعليميّة لتوخي الهدف المنشود في العملية التعلميّة لمواد الاجتماعيّات.

أهميّة اعتماد التنوع في أساليب التّقييم في هذه المواد، وعدم الاكتفاء بالتّقييم التقريري فقط .

أهميّة تنفيذ الدعم المدرسي، وطريقة إعداد بطاقات الدعم.

آليات الترفيع وفق المنهج اللبنانيّ.

---

(1) هوكس، ديفيد،(2000)،ترجمة ابراهيم فتحي، الإيديولوجية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ص30

(2) الزند، وليد خضير، واخرون ،(2009)، المناهج التعليمية تصميمها ، تنفيذها ، تقويمها ، تطويرها ، عالم الكتب الحديث، اربد ، الاردن. ص.64.

أ- دراسة حول تعليم مادة التّاريخ في لبنان: لواقع والتصورات

نفّذ المركز التّربويّ للبحوث والإنماء بالتّعاون مع مؤسسة أديان عام 2017 دراسة حول « تعليم مادة التّاريخ»، في إطار مشروع تطوير المناهج، من إعداد د.فادي توا ود. سوزان ابورجيلي، بهدف تشخيص واقع تعليم مادة التّاريخ في المنهج اللبنانيّ، وتصورات التلامذة والمعلّمين حولها وحول تعليمها، بالإضافة إلى الصعوبات التي تعترض المعلّمين في أثناء عملية التّعليم التعلّم لهذه المادة ، وصولًا إلى اقتراحات عمليّة يمكن الإنطلاق منها لتطوير تعليم هذه المادة.

وتوصلت الدّراسة إلى النّتائج التالية:

- اعتبار مادة التّاريخ متعبة بنظر المعلّمين والمتعلّمين على حدٍ سواء لكثافة معلوماتها.
- أهميّة تعلمها لانها تعرف التلامذة على احداث الماضي وتساعدهم على استخلاص العبر منه وفهم الحاضر.
- اعتبار النظام السياسي الطّائفي في لبنان السبب الأساسي لعدم توحيد منهج التّاريخ حتى الآن.
- إيلاء أهميّة قصوى للعلامة فقط التي ينالها المتعلّم في التّقييم التقريري وعدم اهتمامهم بتغذية افكارهم وثقافتهم.

ج- التعليق على الدّراسات السابقة:

افاد الإطلاع على هاتين الدراستين اللتين تناولا بعض جوانب البحث ما يلي:

- تقارب الأهداف العامة بين مادتي التّاريخ والجغرافيّا ومدى تسهيلها لإزالة الحدود في تعليم هاتين المادتين .
- الإفادة من دراسة تعليم مادة التّاريخ في معالجة قسم محدودية تعليم هذ المادة في البحث .
- الاطلاع على أسس التّقييم المتبعة في تعليم مادتي التّاريخ والجغرافيّا.
- الإضاءة على الدّعم المدرسي ودوره في اندثار الحدود في تعليم هاتين المادتين وتقريب تعلمهما للمواد الأخرى.
- الاطلاع على آراء المتعلّمين فيما يخص تعلم مادة التّاريخ وأهميتها.

بعد التّعليق على الدراسات السابقة وايضاح مدى الاستفادة منها، لا بد من الدّخول إلى موضع التنفيذ والبدء بالقسم التحليلي لهذا البحث .

ثالثًا:القسم التحليلي (نتائج تحليل الاستمارة) :

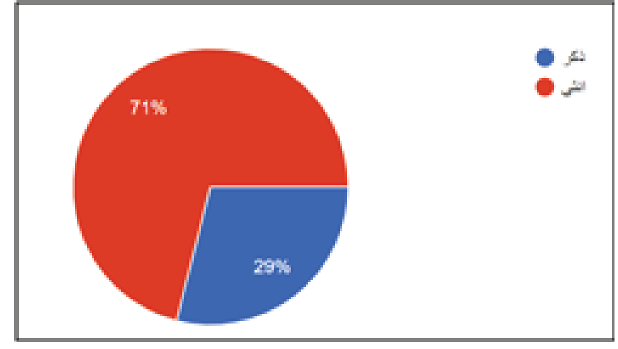
1 - بالنسبة للإستمارة :

تم توزيع الاستمارات على 150 معلم ومعلمة لمادتي التّاريخ والجغرافيّا كما ذكرنا سابقًا. توزعت بنسب مختلفة على الاختصاصين التّاريخ والجغرايا فكانت النّتائج كما ورد في الجدول:

عدد المواد التي يدرسها الأساتذة	النسبة المئوية (٪)
استاذ واحد يدرس المادتين معًا (التّاريخ والجغرافيّا)	49.1
استاذ يدرس مادة واحدة فقط (او التّاريخ او الجغرافيّا)	50.9
المجموع	**100**

- بلغ عدد الأساتذة الذين أجابوا على أسئلة الاستمارة حوالي 124 أستاذًا وأستاذة في الحلقة الثّالثة من التّعليم الأساسي.أعيد استلام الاستمارات عبر google drive وأظهر تحليلها بعد تلقيها، اختلاف النّسبة بين القطاعين العام والخاص. إذ بيّنت النّتائج أنّ معظم المدارس التي تتبع للقطاع الخاص يدرسّون مواد الاجتماعيّات مجتمعة (أي التّاريخ والجغرافيّا والتّربيّة الوطنية والتّنشئة المدنيّة) بينما تكون شهادتهم الجامعيّة متناسبة مع اختصاص واحد فقط، ما يدلّ على أهميّة التوفير المادي عند القيمين على التّعليم الخاص.

- كما أظهرت الاستمارة تفوق عدد الإناث على الذكور من حيث نوع الأساتذة المجيبين على أسئلتها، وهذا ما يبينه المستند رقم (1).



المستند رقم 1: توزيع أساتذة مادتي التّاريخ والجغرفيا بين الذكور والاناث .

إنّ نسبة 71.3 ٪ منهم إناث بينما 29٪ ذكور ، وذلك يدلّ على قلة توجّه الذكور إلى مهنة التّعليم بسبب تدني الحدّ الأدنى للأجور في هذه المهنة، ونظرًا للظروف الاقتصاديّة الصّعبة التي يعاني منها لبنان ما يجعل تعليم هذه المواد محدودًا من قبل الذكور، بينما يتناسب مع المرأة لأنّها تأخذ العطل المدرسية المتناسبة مع افراد عائلتها، ولأنّها ليست المسؤولة بمفردها عن الوضع الاقتصاديّ للعائلة.

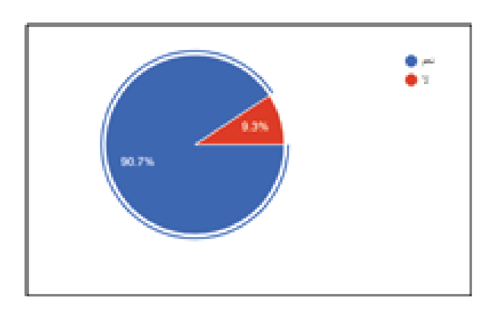
1 – تحليل إجابات أساتذة مادتي التّاريخ والجغرافيّا بشكل عام حول محدودية تعليم هاتين المادتين:

شملت أسئلة الاستمارة مادتي التّاريخ والجغرافيّا ، لا سيما الطّرائق المتبعة في تعليمهما والأنشطة التي ينفذها المعلّم في الحصة التّعليميّة، الأهداف التي تتقاطع المادتان فيهما، التكنولوجيا المستعملة في تدريسهما، والتّقويم والصعوبات التي تعترض عملية التّعليم التعلّم لهاتين المادتين.

أشار أكثر من 90.8% من عدد الأساتذة إلى استعمالهم للطّرائق الناشطة في شرح دروس مادتي التّاريخ والجغرافيّا بحسب ما أظهر الرّسم البياني رقم (2)، وعندما تم السّؤال عن تعداد بعض انواع هذه الطّرائق أتت الإجابات بحسب الاستبيان إلى أن أكثر من 70 % يعتمدون الطريقة الاستجوابيّة والعصف الذهنيّ ما يدل على أنّ اعتماد الرتابة في الشّرح.

بلغت نسبة المعلّمين الذين ينفذون التعلم التعاوني وفق الاستبيان حوالي 10 % ، واعتبرت النسبة قليلة جدًا على الرّغم من أهميتها في تعليم مادتي التّاريخ والجغرافيّا وفق رأي الكثير من التّربويّين والمدرسين بعد إجراء المقابلات معهم.

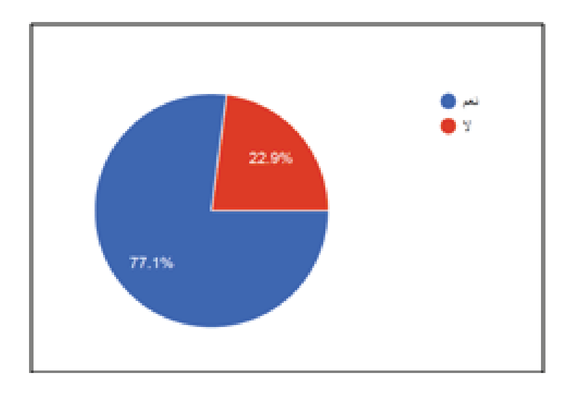
بلغت نسبة المعلّمين الذين ينفذون التعلم باللعب حوالي 7 %، اي نسبة قليلة رغم أهميّة هذه الطريقة في تسهيل اكتساب المتعلّمين للأهداف التعلمية.



المستند رقم 2: توزيع أساتذة مادتي التاريخ والجغرفيا بحسب تطبيقهم للطرق الناشطة .

- من هذه النسب، يمكن الاستنتاج بمحدودية تدريس مادتي التّاريخ والجغرافيّا بسبب الملل والنفور من من قبل المتعلّمين، لتكرار الطريقة التّعليميّة في الشرح من قبل المعلّم، واعتماد الطّرائق التي لا تراعي الأنماط التّعليميّة كافة ، ما أدّى إلى تراجع علامات المتعلّمين في هاتين المادتين في الشهادات الرّسميّة. اذ بلغ معدل مادة التّاريخ سنة 2019 في الشهادة المتوسطة: 12.09 من 20 وفق النّشرة الإحصائية للعام الدراسي 2019-2018، وفي مادة الجغرافيّا: 11.78من 20.

أمّا من حيث السّؤال الذي تناول تنفيذ الأنشطة في تعليم هاتين المادتين فقد جاءت النّتائج كالتالي:



المستند رقم 3 : تنفيذ نشاطات صفية او لاصفية في تعليم هاتين المادتين .

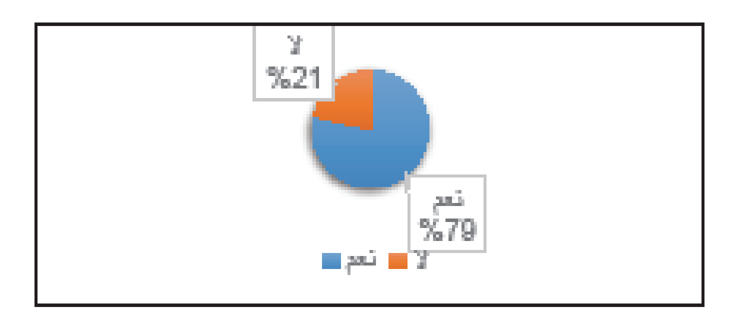
أظهر البحث أنّ النّشاطات الصفية تقتصر على تأدية الأدوار واستثمار المستندات المختلفة، بما فيها الافلام في تعليم كلٍّ من التّاريخ والجغرافيّا. أمّا من حيث الأنشطة اللاصفية بمعظمها ترفيهية لا تراعي الأهداف التّعلميّة للمادتين ومنها :زيارات الآثارات في مادة التّاريخ ، تنفيذ رحلات استكشافية لمغاور وكهوف كارستية وغيرها في مادة الجغرافيّا، وتنفيذ مجسمات للمادتين معًا.

لكن هذه الأنشطة لم يتم ربطها بشكل كافٍ بالأهداف التعلميّة والمهاراتية والواجدانية للمادتين، بل كانت أنشطة ترفيهية بمعظمها كما تم الذكر سابقًا. ما جعل دراسة هاتين المادتين صعبة من قبل المتعلّم لأنّها تسبب الضجر، وتوضح أسباب المحدودية في تعليمهما.

انطلاقًا من ذلك نستنتج أنّه لو أحسن ربط الأنشطة بالأهداف لكان المتعلّم قد اكتسبها بوقت وجهد أقل، وكان تعليم التّاريخ والجغرافيّا ايسر واسهل ويلاقي استحسانًا لدى المتعلّم الذي يربط بذاكرته تلك الأنشطة المنفذة مع المعلومات الواردة في كتبه.

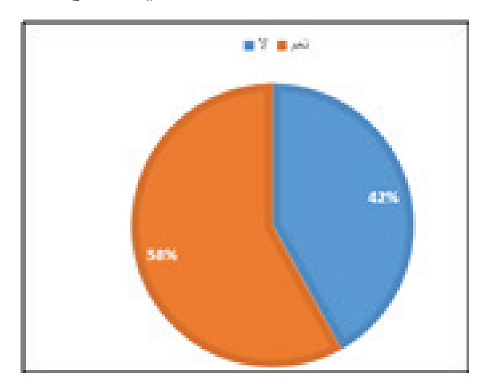
كما تم التطرق إلى إستعمال وسائل التكنولوجيا في الأنشطة الصفية المستعملة في تدريس مادتي التّاريخ والجغرافيّا في الحلقة الثّالثة، وعندما طرح السّؤال التالي « هل تستعمل/ين التكنولوجيا في تعليم هاتين المادتين او في تعليم مادة واحدة؟، أظهرت الإجابات ما يلي:

بلغت نسبة الأساتذة الذين يستخدمون التكنولوجيا في تعليم هاتين المادتين حوالي 79% ما يلاحظ ارتفاع هذه النسبة، لكن أظهرت المقابلات ارتفاع نسبة معلمي الجغرافيّا في عينة الدّراسة الذين يستخدمون التكنولوجيا في تدريس مادتهم، وتدني نسبة معلمي التّاريخ، وهذا ما تمت ملاحظته من خلال المستند رقم (5) إذ يؤكد هذا الاستنتاج.



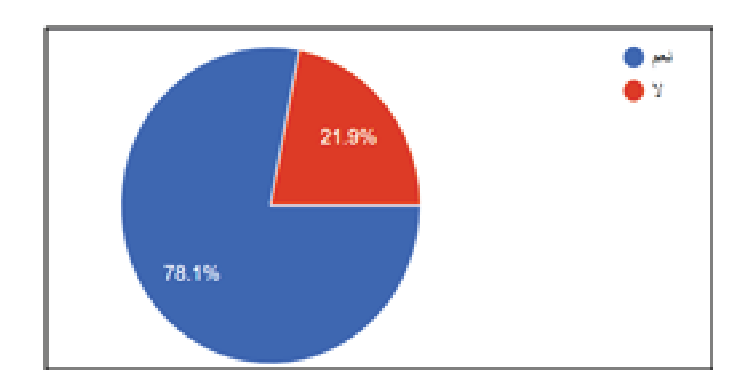
المستند رقم 4 : استخدام التكنولوجيا في تعليم هاتين المادتين / أو في مادة واحدة.

ويعود هذا الأمر لطبيعة علم الجغرافيّا الذي يهتمّ بالمظاهر الجغرافيّة المختلفة، والحوادث الجغرافيّة العالمية ودراسة العوامل المؤثرة في المجال الجغرافيّ. أما طبيعة مادة التّاريخ وعدم توحيد المنهج شكّل لغطًا كبيرًا جدًا لدى الأساتذة، وجعلهم يستعملون الوسائل التّعليميّة التقليديّة في تدريسهم للمادة إذ كثير ما يلجأون إلى سرد الحوادث التّاريخية ككقصة، لذا كانت نسبة الذين لا يستعملون التكنولوجيا في تدريس التّاريخ حوالي 42 % والذين يستعملونه حوالي 58 % لكن استعماله بحسب رأي أساتذة العينة يكون عبر عرض الخط الزمني او شرح الحوادث باعتماد الـ power point وليس تفاعليًّا بشكل جيد كما تعليم مادة الجغرافيّا، وهذا ما يؤكد تزايد الحدود بين مادتي التّاريخ والجغرافيّا.



المستند رقم 5: استخدام التكنولوجيا في تدريس مادة التاريخ

أما من حيث الدّورات التي خضع لها أساتذة هاتين المادتين، وتشابه وتقاطع أهدافهما فقد أتت النّتائج كالتالي :

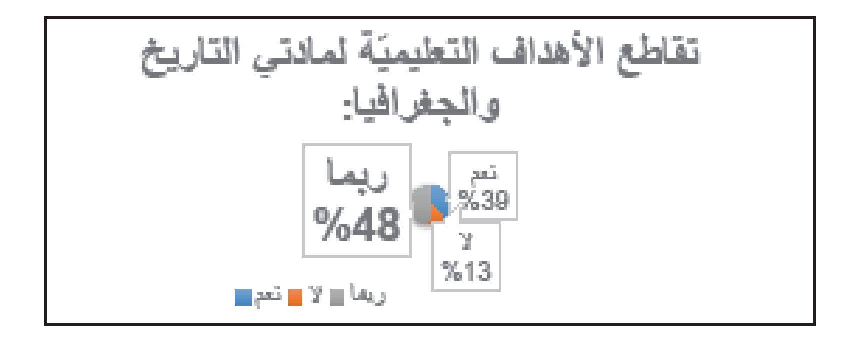


المستند رقم 6: دور التدريب الذي تلقاه المعلم او المعلمة (او يتلقّاه) ، في تطوير قدراته ومهاراته التعليميّة في هاتين المادتين .

بلغت نسبة الأساتذة الذين تلقوا تدريبًا من قبل المركز التّربويّ للبحوث والإنماء أو من قبل كلية التّربيّة أو أي مكان آخر حوالي 78.1 %، وأشاروا إلى مساهمة هذا التّدريب في تطوير قدراتهم ومهاراتهم التّعليميّة في هاتين المادتين، وهذا ما يؤكد أهميّة التدريب في تعليم التّاريخ والجغرافيّا وتأثيره في ازالة المحدودية في تعليم هاتين المادتين.

- أمّا النسبة المحدودة (21.9 %) من المعلّمين الذين لم يتابعوا دورات تدريبية بتاتًا تدلّ على التأثير السّلبي على عملية التّعليم التعلّم لهاتين المادتين وينعكس على مستوى إعدادهم الديداكتيكي والتّربويّ، وتبين نتائج الإمتحانات الرّسميّة المتدنية التي ذكرت سابقًا صحة استنتاجنا.
- أمّا من حيث المواضيع التي اكتسبوها من خلال هذه الدّورات التدريبية فقد أكد أكثريتهم تعلّمهم للطرائق الناشطة في الشرح، والاستراتيجيات المساعدة على تعليمهم لمادتي التّاريخ والجغرافيّا، إضافةً إلى أنواع التقويم المختلفة التي يطبقونها في تدريسهم لا سيما التّقييم التقريري.

من حيث تشابه الأهداف التّعليميّة ظهرت النّتائج كالتالي :



المستند رقم (7)

بلغت نسبة الأساتذة الذين أكدوا تقاطع أهداف التّاريخ والجغرافيّا نسبة 39%، والذين أجابوا بربما حوالي 48 %، أي لدى المعلّمين شك لأنّهم لايعرفون الأهداف التعلميّة للمادتين، فيشكون بتقاربهما، اذ يعدون من البديهي أن تتقاطع اهدافهما.

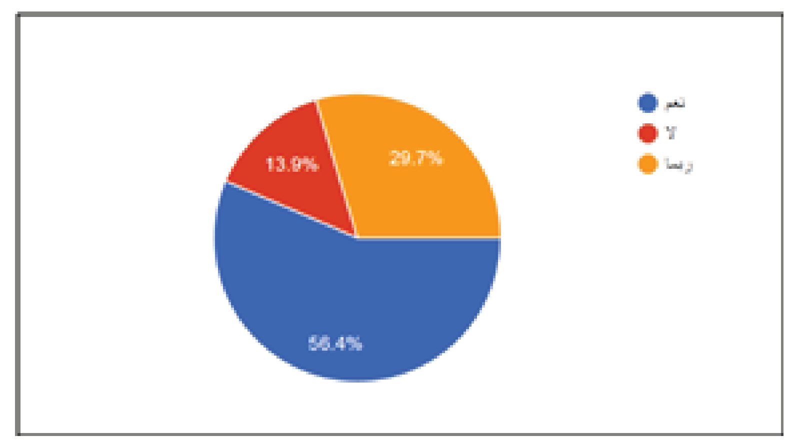
وعن السّؤال حول تحديد المواضيع التي تتشابه في المادتين، أشاروا إلى استخدام الخرائط فيهما، وحدود الدّول والحروب التي أجريت بهدف ترسيمها ودور الجيوبوليتيك، وتم التّأكيد من نسبة كبيرة حول تقاطع الأهداف الوجدانيّة في المادتين، ما يدلّ على اندثار الحدود بين المادتين من حيث الأهداف الوجدانيّة والمهاراتية.

كما أشاروا إلى تقاطع مادتي التّاريخ والجغرافيّا في الأهداف التالية:

- ✓ تزود المتعلّم بمعارفَ ومهارات وتطبيقاتٍ متنوعةً شهدها العالم منذ القديم حتى الآن، وتُعنى هذه العلوم بدراسة المعلومات والنشاطات والظواهر المرتبطة بالبشر وتقوم بتفسيرها وتحليلها.
- ✓ تلتقي في توضيح التدرج التّاريخي لنشوء الانظمة الاقتصاديّة، والمبادلات والاتفاقيات التّجاريّة.
- ✓ تتشابه أيضًا في مجال قراءة الخرائط وتحليل المستندات وابداء الرأي في بعض المواقف، أي مجالات التّقييم.

في الخلاصة: الجغرافيا ضرورية في التّاريخ لفهم الكثير من الأحداث والسياسات التي يتطرق إلى أن المنهج اللبنانيّ، والتّاريخ ضروري في الجغرافيّا لمعرفة الحوادث واكتساب منها حقائق الجغرافيّا.

أشار الأساتذة إلى أنّهم قد خضعوا لدورات تدريبية حول التقويم في تعليم هاتين المادتين من قبل المؤسّسات الرّسميّة كالمركز التّربويّ وكلية التّربيّة، وبعض مؤسسات التّعليم الخاص مثل المقاصد الإسلامية، مؤسسة الحريري، الإرساليات الأجنبية، ودور النشر الخاصة للكتب كما يظهر المستند رقم 8، فأشارت نسبة مرتفعة منهم حوالي 56.4% إلى تنفيذ الانواع الثلاثة للتقويم اثناء عملية التّعليم التعلّم لأهداف هاتين المادتين.

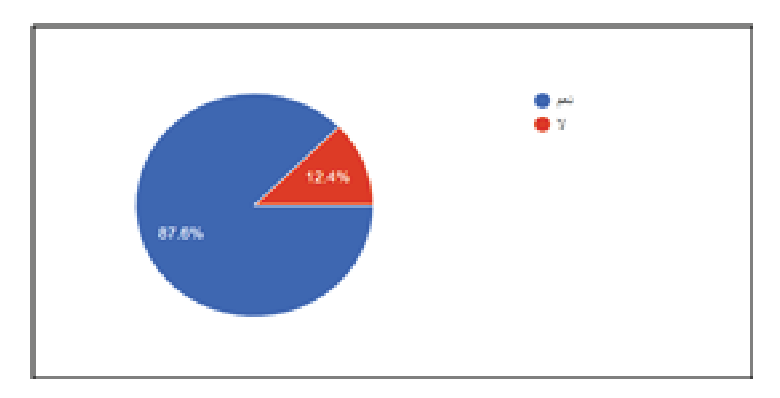


المستند رقم 8: تطبيق المعلم تقييماً (تكوينياً ، تشخيصياً او تقريرياً)، لكل الأهداف التعلميّة المطلوبة وفق التوصيف الرسمي في مادتي الجغرافيا والتاريخ.

أكد 56.4% من أساتذة العينة أنهم يقومون بتقييم مدى اكتساب التلاميذ للأهداف التعلّميّة المطلوبة وفق التوصيف الرسمي في مادتي التّاريخ والجغرافيّا، لكن عند الطلب منهم تحديد نوع التّقييم الذي ينفذونه، أشار أكثر من 95 % إلى أنّهم ينفذون التّقييم التقريري أكثر من التكوينيّ والتشخيصيّ.

يُعدّ هذا الامر دليلًا جديدًا على محدودية تعليم هاتين المادتين، اذ يُشكل التّقييم التكويني مرحلة ضرورية وجب اعتمادها في أثناء عملية التّعليم التعلّم، للتأكّد من مدى اكتساب المتعلّم للأهداف التعلميّة. كما يؤدّي التّقييم التشخيصيّ دورًا تحفيزيًا مهمًا في تعليم هاتين المادتين، لا سيما في بداية شرح الدرس.

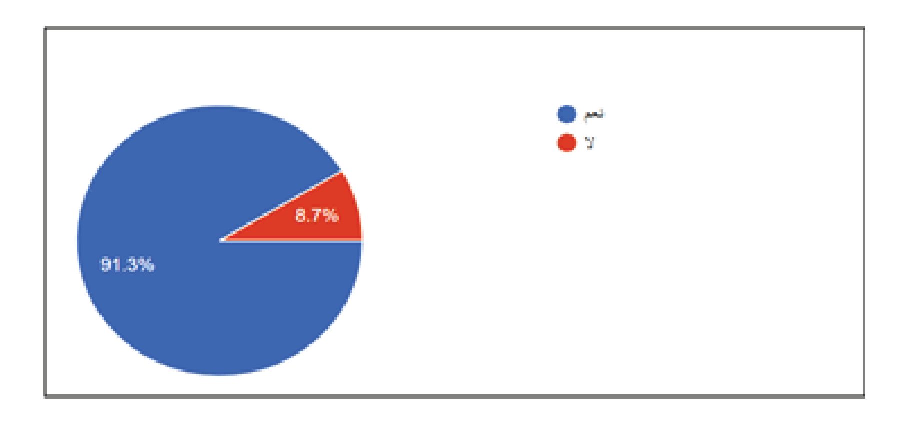
انطلاقًا من ذلك يمكن الاستنتاج بأن ندرة تطبيق هذه الأنواع من التقويم ستنعكس سلبيًا على اهتمام التلاميذ بمادتي التّاريخ والجغرافيّا.



المستند رقم 9: تعزيز مادة لتاريخ الأهداف الوجدانية

صرح حوالي 87.6 % من أساتذة العينة على أهميّة مادة التّاريخ في تعزيز روح الإنتماء الوطني عند المتعلّمين، وأكدوا على ضرورة تعليمها في الحلقات التّعليميّة كافة بدءًا من صف الاول الأساسي اذ اقترحوا ذلك في السّؤال رقم 13 وعللوا الأمر بأنّ تعليم التّاريخ يمكن أن يكون عبارة عن سرد قصصي محفز للأطفال، وعبر افلام كرتونية، او عبر مسرحيات يدربون عليها من قبل معلميهم.

كما أكدوا أهميّة توحيد منهج مادة التّاريخ، وهذا ما يظهره المستند رقم 10



المستند رقم 10 : هل يعدّ توحيد كتاب التاريخ منهجًا عملاً تربويا فعّالا؟

إذ رأى أكثر من 90 % من أساتذة العينة أنّ توحيد كتاب منهج التّاريخ ضرورةً لا بد منها لتفعيل تعليم هذه المادة والحد من محدوديتها، كما اعتبروا في تسويغ إجابتهم إلى أنّ توحيد الكتاب يقرب وجهات النّظر المتباعدة في القضايا الوطنية وينمي الحس الوطني والحس بالمسؤولية عند الأجيال الصاعدة، وعدم توحيده يزيد التشرذمات والتبعية للخارج.

وتناولت آراء المعلّمين الأفكار التالية :

- ✓ خلقت ثنائية توحيد منهج التّاريخ من عدمه بعدًا من أبعاد محدودية التّاريخ.
- ✓ يؤثر اختلاف محتوى كتب تدريس التّاريخ في التصورات التي ينتجها التلميذ حول تاريخ وطنه.
- ✓ تبقى انتظارات التلميذ إيجابية من مادة التّاريخ.
- ✓ تساهم البيداغوجيا التّدريسية التقليدية في ترسيخ محدودية تدريس التّاريخ في لبنان.

بعدما تم تحليل أسئلة الاستمارة، فإننا نتساءل عن محدودية تدريس مادة التّاريخ وإشكالية توحيد منهجها .

<u>**رابعًا : محدودية تدريس التّاريخ في لبنان**</u>

العلاقة التي تربط تدريس مادّة التّاريخ بالمنهجية المتّبعة، تدفعنا إلى طرح الإشكالية التالية: **إلى أي مدى يمكن الحديث عن محدوديّة في كتابة التّاريخ وتدريسه في بعديها المضموني والبيداغوجي في المنهج التّعليميّ اللبنانيّ؟**

بهدف الإجابة عن الإشكاليّة المطروحة أعلاه، سعينا إلى إتّباع مقاربة ثلاثية الأبعاد. ففي – المقاربة الأولى، سنعالج **مسألة توحيد كتابة التّاريخ وتدريسه في المنهج اللبنانيّ**، واستخرجنا **دوافع القبول ودوافع الرّفض** لكل طرف بغرض تبيان المحرّكات الأساسية للاختلاف القائم الذي يمثّل المظهر الأوّل في محدوديّة تدريس التّاريخ – في المقاربة الثانية، نهجنا **بعدًا تحليليًا مقارنًا** لمجموعة من

الدّراسات السوسيولوجيّة التي تتضمّن **محتويات كتب التّاريخ في المنهج اللبنانيّ في بادئ الأمر** من أجل استخراج أبعاد الاختلافات في المقررات الدّراسية، ثمّ تأثيرها على الفرد وعلاقته بمحيطه الاجتماعي. وأخيرًا توقّعات المتعلّمين من مادّة التّاريخ ومدى استجابة المقرّرات الدراسيّة لها، كمظهر ثانٍ للمحدوديّة. أمّا المقاربة الثّالثة، فتخصّ **بيداغوجيا التّدريس** (علاقة المتعلّم بالمعلّم، علاقة المتعلّم بالمتعلّم، طرائق التّدريس، الوسائل المستعملة...)، وقدمنا بناءً نظريًا سوسيولوجيًّا أوليًّا يليه تحليل **للبيداغوجيا اللبنانيّة** بهدف استخلاص طبيعتها، ومكامن النقص في حال وجودها، ثم تحديد ماهيتها كمظهر ثالث للمحدوديَّة. وبناء على هذا كله، قمنا بتحليل البيانات وقدمنا التوصيات التي رأيناها ممكنة التطبيق سواء في شقّ توحيد الكتاب أم في شقّ البيداغوجيا التّدريسيّة.

1 – إشكالية توحيد كتاب التّاريخ: بين دوافع الرفض والقبول

خلقت مسألة توحيد كتاب التّاريخ في المنهج اللبنانيّ جدلًا واسعًا في الساحة الاجتماعيّة بعامةً، والتّربويّة بخاصةً. فمنذ اتّفاق الطائف (1989) والصدامات الفكريّة والسياسيّة والأيديولوجيّة مستمرّة حول توحيد الكتاب من عدمه. فبناء على مضامين الاتّفاق في شقّها الخاصّ بالإصلاحات في التّربيّة والتّعليم، نصَّ على «إعادة النظر في المنهج وتطويره بما يعزّز الإنتماء والانصهار الوطنيّين، والإنفتاح الروحيّ والثقافيّ وتوحيد الكتاب في مادّتي التّاريخ والتّربيّة الوطنيّة»[1]. لكن ذلك لم يَحُلْ دون انقسام الحقل التّعليميّ إلى توجّهين رئيسين. واحد متقبّل وداعم للفكرة وآخر رافض وغير مؤيّد لها.

يقدّم مقال «مراجعة نقديّة للمقالات المنشورة في الدوريات التّربويّة العربيّة في تعليم التّاريخ في ضوء الاتجاهات العالمية» ثلاث مقاربات لتدريس التّاريخ تختلف باختلاف الغاية والهدف. تقسم المقاربات على النحو التالي:

أ – رواية جامعة وموحّدة:

هي المقاربة الأولى في كتابة التّاريخ وتهدف إلى صياغة تاريخ متّفق عليه بغرض «بناء هويّة وطنيّة أو قوميّة وخلق ذاكرة موحّدة».[2] تنهج هذه المقاربة «الدّول التي تحاول التعافي من نزاعات داخليّة أو حروب أهليّة». وتسمّى غالبًا مقاربة «السرد التوافقيّ» لأنّها تشترط توحيد الرواية أو على الأقلّ، توافقًا بين الأطراف المعنيّة على صحّتها.

ب – التّاريخ مجال معرفيّ مستقلّ:

هي مقاربة تقوم على منطلق مبدأ دمج المتعلّم في منظومة دراسة، فتحليل ثم تأويل للتاريخ. أي تسعى إلى تقريب المتعلّم من دور المؤرّخين عن طريق «البحث عن الأدلّة، التساؤل حول التفسيرات والإجابة عن الأسئلة الكبيرة»[3]. فهي تمكنه من إنتاج رواية تاريخية عن طريق مقاربتها من منطلق إشكالية معيّنة، فيصبح المتعلّم قادرًا على التحليل أكثر وعلى الاستيعاب بدل الحفظ.

---

(1) الجزيرة، «نص اتفاق الطائف»، الأخبار/تقارير وحوارات، متاح على الرابط : https://cutt.ly/cei2ASt

(2) شعيب مهى، عسيلي ياسمين، «مراجعة نقدية للمقالات المنشورة في الدوريات التربوية العربية في تعليم التاريخ في ضوء الاتجاهات العالمية»، مركز الدراسات اللبنانية، العدد ٤٥، شتاء ٢٠١٩، الصفحة ٤٨.

(3) م.ن.، الصفحة 49.

ج – **التّاريخ في مرحلة ما بعد الحداثة:**

تقوم هذه المقاربة على استخراج خلفيّة تأويل التّاريخ وكتاباته بطريقة معيّنة. وتعنى أيضًا بالتّاريخ السياسيّ. بمعنى أنّها تبحث عن استخلاص الاستعمال السياسيّ للتاريخ و«البحث عن الغايات التي صبغت عمليّة بنائها»[1].

إن إسقاط البناء النظريّ على الواقع اللبنانيّ يظهر هيمنة المقاربة الأولى على ساحة النقاش التّعليميّة. فهذه المقاربة قد ساهمت في خلق ديناميّة داخل البنية التّدريسيّة في لبنان تتميز بحالتي القبول والرفض حيث لكلّ واحدة دوافعها ومحركاتها وغايتها. في حين تظلّ المقاربتان الثانية والثّالثة أقرب إلى بيداغوجيّات تدريس مختلفة.

تختلف الدوافع الكامنة خلف كلّ توجّه (موافق أم معارض) من توحيد تطوير المناهج عامةً وكتاب التّاريخ خاصةً، وفق اختلاف زاوية الرؤية والأهداف المعلنة والآثار الناتجة. فإذا كان المنظور الموافق على عمليّة التوحيد يرى فيها دافعًا نحو خلق حسّ وطنيّ جامع للبنانيّين، فالتوجّه الآخر متخوّف من زيادة في رتابة المحتوى ومن نهج سياسة تربويّة تاريخيّة انتقائيّة في اختيار المواضيع المعالجة وفي تشابه في التّأويلات والقراءات. فتنتج عن هذا ديناميّة داخل العمليّة الإنتاجيّة للمقرّر. فيصبح هذا الأخير (منهجًا)، متأرجحًا بين مطرقة التوحيد وسندان التحرير للمقرّرات الدراسيّة، الشيء الذي يخلق نوعًا من المحدوديّة في تدريس الاجتماعيّات عامةً ومادة التّاريخ خاصّةً.

فالموقف المؤيّد لفكرة توحيد الكتاب يرى أنّ هذه العمليّة ستسهم في «خلق مناخ تربويّ واحد في الوطن، وتكافؤ في الفرص التّعليميّة بين جميع المواطنين»[2] بالإضافة إلى «رفع [مستوى الكتاب]، من حيث المادة والطريقة والوسائل ويحرّر نوعيته ومحتواه من مصادفات السوق التجاريّة، أو من رغبات المؤلّفين وتفسيراتهم المتباينة»[3]. تضاف إليها مشاكل تربوية سيحلّها توحيد الكتاب كتباين مستوى المؤلّفين، فمنهم من يتقن المادّة ويجهل بيداغوجيا التّدريس. بالإضافة إلى تجنّب تحوّل الكتاب إلى سلعة تجاريّة بحيث يصبح التسويق أهمّ من الجودة، عن طريق إنتاج كتاب واحد موحّد.

أمّا التوجّه المقابل، فقد ربط موقفه بالأساس بمسألة تسييس كتاب التّاريخ. ففي هذه الحالة، يصبح المضمون خاضعًا لحسابات حقل السياسة وتزداد الحدّة في البلدان متعدّدة الانقسامات حيث تسعى القيادات السياسيّة إلى خدمة انتماءاتها والطوائف التي تمثلها. وعليه، تتعرّض العمليّة الإنتاجيّة لكتاب تاريخ موحّد للعرقلة والتّعطيل. وكان من داعمي هذه الفكرة وزير التّربيّة السابق الأستاذ بطرس حرب حيث صرّح في مؤتمر صحافيّ بتاريخ 9 شباط 1991 على أنّ الغاية «تستدعي إخراج التّربيّة من ميادين الصراعات السياسيّة والفئويّة وطرح ميثاق شرف يرفع يد السياسة عن التّربيّة»[4]. فقد أصبحت المقرّرات تخضع لمقياس الانتماء الطّائفي ليتمّ قبولها، حيث يقتضي ذلك «ضمّ مؤلّفين مسيحيّ ومسلم، دون أن يشاركا أحيانًا في التّأليف، على غلاف الكتاب لتسهيل توزيعه في كلّ المدارس، أو

(1) م.ن.، الصفحة 50.

(2)أحمد حطيط، (17 أيلول 1993)،»كتاب التاريخ : قراءة في تجربة المركز التربوي للبحوث«، جريدة النهار ، الصفحة 11.

(3) المرجع نفسه، الصفحة 11.

(4) ملف كتابة التاريخ، (12 تموز 1994)،»أنطوان مسرة يرسم حدود التأليف«، الحلقة 2، جريدة النهار ، صفحة 15.

تطبّق قاعدة النسبيّة الطّائفية بتعيين لجنة تأليف موازنة طائفيّة»[1].

يظهر إذًا أنّ النقاش حول مسألة توحيد كتاب التّاريخ في لبنان قد خلق ثنائيّة فكريّة أسهمت في ترسيم الحدود الفكريّة في التعاطي مع الحلول الممكنة لتحسين جودة منهج كتاب التّاريخ. فقد جعلت الأمر رهين هدف اتّفاق الطائف الرامي إلى خلق وطنيّة لبنانيّة، وبين هاجس وخوف من تأثّر الحقل التّعليميّ بحزازيات السياسة وما دفع البعض إلى الخروج والمطالبة برفع اليد عن التّعليم عامّة والتّاريخ خاصّة.

يرى سيمون عبد المسيح أنّ «تقييم منهج مادة التّاريخ (2000) كانت مناسبة لفهم القضايا النظرية المتعلقة بمنهج هذه المادة، بدءًا من العوامل الضاغطة على هندسته، وبخاصةً تأثير النظام السياسي ومجموعات الضغط السياسية والطّائفية والمهنية، كذلك المشكلات المتعلقة بكيفية احداث التوازن بين الايديولوجية الرّسميّة المتوارثة منذ مناهج 1946 والمطالبات الجديدة لتعديل تلك الرؤية، وعليه بنية المنهج ومضمونه من جهة ثانية»[2].

يبقى التوصّل إلى حلّ توافقيّ – إن صحّ القول– صعبًا إلى حدّ ما بخاصة في ظلّ هذه الرهانات الفكريّة والاستغلالات السياسيّة والطّائفية لمحتويات المقرّرات الدراسيّة. ما يثبت، بشكل أو بآخر، بعدًا أوليًّا من أبعاد المحدوديّة في تدريس مادة التّاريخ في لبنان. يدفعنا هذا النقاش حول توحيد محتوى الكتاب المدرسي إلى مقاربة بعد آخر من التحليل يخص بالأساس محتوى المادة وأثرها على الفرد باعتباره جزءًا من البنية التّعليميّة أو باعتباره عنصرًا من عناصر التّنشئة الاجتماعيّة.

1 – دراسة مقارنة لمحتويات كتب التّاريخ في المنهج اللبنانيّ

في الواقع، إنّ مسألة محدوديّة تدريس التّاريخ لا تختزل فقط في إطار الكتاب أو المقرّر. بل هي منظومة يتداخل فيها الاجتماعيّ والسياسيّ منتجين بذلك ديناميّة في قلب الحقل التّعليميّ. غير أنّ كلّ هذه التّفاعلات تسهم في تكوين وإنتاج مقرّر يحتّم علينا دراسته وتحليله لفهم معمّق لمظاهر محدودية تدريس التّاريخ وأبعادها.

كما عمدنا في هذه الفقرة إلى التّحليل معتمدين على دراسات سوسيولوجيّة وضعها مجموعة من المؤرّخين والتي أسهمت أولًا مقارنة لمقرّرات مادة التّاريخ بين المدرسة الإسلاميّة والمدرسة المسيحيّة. ثانيًا مقارنة بين دراسة «لمقررات المركز التّربويّ للبحث والإنماء (وزارة التّربيّة) ... وبين وضعته الإدارة المدنيّة في جبل لبنان».[3] وفي الأخير، سنعتمد على نتائج دراسة المركز التّربويّ للبحوث والإنماء حول تعليم مادة التّاريخ في لبنان من وجهة نظر المعلّم والمتعلّم من أجل مقارنة تطلّعات المتعلّم من كتاب التّاريخ ومدى تلبية هذا الأخير لذلك.

حلّل نخلة وهبة البنية التّربويّة اللبنانيّة، فانطلق أساسًا من واقع أنّ المؤسّسة التّعليميّة تقسم إلى

(1) المرجع نفسه، الصفحة 15.

(2) عبد المسيح،سيمون،(2012)،تدريس التاريخ بين الابستمولوجيا والايديولوجيا وقراءة في أزمة منهج مادة التاريخ في المرحلة الإنتقالية: النموذج اللبناني، منشورات المركز
الإقليمي للتوثيق والدراسات التاريخية،والسياسية والتربوية، بيروت،لبنان.

(3) عدنان الأمين، (1994)، التعليم في لبنان : زوايا ومشاهد، دار الجديد، بيروت، الطبعة الأولى، الصفحة 43.

قسمين: مؤسّسة تعليميّة مسيحيّة ومؤسّسة تعليميّة إسلاميّة. ثم سعى بعد ذلك إلى مقارنة بعض المصطلحات السياسيّة ودلالتها في كلّ من كتب التّاريخ المعتمدة في المدرسة المسيحيّة وفي نظيرتها الإسلاميّة. فخلص إلى النقاط التالية:

- **الوطن** والمقصود به «لبنان» هو لبنان ببعده الاستقلاليّ والولاء له يجسد مفهوم الوطنيّة من المنظور المسيحيّ. أما من المنظور الإسلاميّ فهو «عربيّ الطابع وهو جزء من الوطن العربيّ الكبير»[1].

- **تمجيد الاستقلال** حاضر في الكتب المسيحيّة وتقلّ حدته وقيمته في الكتب الإسلاميّة.

- لا **بطل قوميّ** موحّد بين التوجّهين ولكلّ طائفة شخص ممجّد خاصّ بها[2].

- **الإرساليّات الأجنبيّة** ذات غاية نبيلة في الكتب المسيحيّة، ويشكّك في نبلها في الكتب الإسلاميّة[3].

- تركّز **الكتب الإسلاميّة** على الأحداث والحقب الحديثة: **القضية الفلسطينيّة، الثّورة السوريّة.** في حين تعالج بطريقة شكليّة مرحلة **الانتداب الفرنسيّ** و**الحروب الصليبيّة** والعكس بالنسبة **للكتب المسيحيّة** التي تركّز على هاتين الأخيرتين **وعلى المرحلة الفينيقية.**

إنّ تحليل النّتائج التي استخلصتها دراسة نخلة وهبة، تظهر أنّ المحدوديّة في تدريس التّاريخ انتقلت من مستوى تضارب فيه الآراء حول توحيد المنهج من عدمه، أي على المستوى الفكريّ، إلى مستوى تطبيقيّ تجسيديّ ولكن هذه المرّة ببعد مختلف نوعًا ما. فإذا كانت مصطلحات كالوطن والاستقلال لا تحمل الدلالة نفسها لدى الطرفين، فذلك يعني أن المنظومة التّعليميّة أولًا قد تأثّرت أيديولوجيًّا بمحيطها. فأصبح الكتاب المدرسيّ مجرَّد صورة أو عاكسة؟؟ للواقع اللبنانيّ. المسلم يمجّد كلّ ما له علاقة بالبعد العربيّ، والمسيحيّ يميل نحو الحديث عن الغرب وأوروبا. فتقوم المدرسة في هذه الحالة بنقل بنا المجتمع الفكريّة والثقافيّة إلى الفرد (المتعلّم)، فيجد أن ما تربّى عليه في محيطه العائليّ موجود حتّى في كتاب التّاريخ الذي يدرسه، ما يعني أن المدرسة تقوم بتكريس وتثبيت ما تعلمه الطفل مع عائلته. وهو ما أكّده السوسيولوجي الفرنسي بورديو Bourdieu في نظريّته «المحاكاة / la reproduction» التي يرى من خلالها أن الفرد يخضع لعمليّة تنشئة أوّليّة (Socialisation primaire) بانتمائه إلى العائلة أي المكوّن المصغّر، وتنشئة ثانويّة (Socialisation secondaire) باعتباره جزءًا من المجتمع، أي المكوّن الأكبر. ويتلقّى في كلّ مرحلة، مجموعة من القيم والأفكار التي ستؤثر في سلوكه كفرد أو كطرف في المجتمع. بالتالي، كلّ ما يتشبعّ به الفرد داخل محيطه الضيّق، سيركّز بشكل دقيق داخل المدرسة وعن طريق مجموعة من الديناميّات أوّلها المقرّر الدراسيّ ومحتواه. بهذا تكون المنظومة

(1) المرجع نفسه، الصفحة 38.

(2) فريحة، نمر ،(2002)،المركز التربوي في 1017 يوماً، بيروت، لبنان.

(3) يكتب أحمد الحطيط في مقالة نشرتها جريدة النهار بتاريخ 17 أيلول 1993 تحت عنوان «قراءة في تجربة المركز التربوي الحديث» : «وغاب عن الكتاب أن هذه البعثات التبشيرية قد استغلت التعليم أبشع استغلال»، واقتبس قول سليمان البستاني عندما قال : «عمل الأجانب، بطريق العلم، على اقتسام عقولنا، كما عملوا، بطريق السياسة، على اقتسام بلادنا». في الواقع، حينما نحلل هكذا موقف خاصةً وأن الكاتب سعى، عن طريق مقالته، إلى الدعوة إلى توحيد كتاب التاريخ، نجد أن الطريقة المعتمدة في ذلك، تندرج ضمن إطار الثنائية الإسلامية/المسيحية. فما استخلصه نخلة ليس فقط على مستوى الكتاب، بل هو حتى على مستوى المكون الثقافي/المخيال الشعبي. نحن لا نقاش صحة الخبر من عدمه، ولكن الدعوة إلى توحيد الكتاب مع ضرب الموقف الآخر سيجعل المهمة صعبة وسيطيل من العملية الإدماجية.

التّعليميّة والاجتماعيّة اللبنانيّة قد أنتجت نموذجين مختلفين. نموذج يهتمّ بالقضيّة الفلسطينيّة ويركّز على الرابط العربيّ، ونموذج يميل نحو الهويّة الغربيّة ويعتزّ بأبطال قوميّين مغايرين.

في السياق نفسه، خلص عدنان الأمين في مقارنته لكتب التّاريخ الخاصّة بالصفّ الخامس الابتدائي بين «مقرّرات المركز التّربويّ للبحوث والإنماء والمعتمد في المدارس الرّسميّة، وذاك الذي وضعته الإدارة المدنيّة في جبل لبنان»[1] والمنشورة في كتابه «**التّعليم في لبنان: زوايا ومشاهد**» إلى تباين في:

- **الموضوعات المتناولة:** فقد «ألغى كتاب الإدارة المدنيّة ثلاثة دروس عن الأمير بشير الثاني نتيجة موقف من هذا الأمير»، واستبدلها بمواضيع تعالج «الحكم المصريّ، الثّورة العربيّة الكبرى، الانتداب البريطانيّ، القضيّة الفلسطينيّة». وهي مواضيع مرتبطة بشكل خاصّ بالتوجّه العربيّ وبالطائفة الدرزية.

- **توزيع الحصص:** حيث «قلّص كتاب الإدارة المدنيّة الحجم المعطى في كتاب المركز التّربويّ للعثمانيّين، وفخر الدين والاستقلال. وزاد من حجم موضوع الانتداب الفرنسيّ»[2].

- **الدلالة والمعنى:** في الواقع، يظلّ هذا النوع من التباين الأكثر حدّة. فإذا كان الاختلاف في الحصص والموضوعات سيكون له أثر على تنشئة الطفل الاجتماعيّة، فإنّ ذلك لن يتحقّق إلاّ إذا اختلفت الدلالات والمعاني وتباينت التأويلات والقراءات. يرصد عدنان الأمين مجموعة من الاختلافات في مقارنته لمحتويات الكتب. فمثلًا في كتاب المركز التّربويّ، يصف بشير الثاني «بالكبير، القويّ الإرادة، الصارم، الثاقب البصيرة، المتشدّد مع خصومه [والموطد] سلطته»[3]. أمّا في نسخة الإدارة المدنيّة فهو «يتميّز بالدهاء والغدر وحبّه للبطش والتسلّط»[4]. فيما يخصّ قضية الانتداب الفرنسيّ، فقد اعتبر كتاب المركز التّربويّ أنّ السوريّين واللبنانيّين لم يرضوا «بالحكم الفرنسيّ بعد تخلّصهم من الدّولة العثمانيّة فقاموا بعدّة ثورات ضد الحكم الفرنسيّ»[5] نتجت عنها الثّورة الكبرى في سوريا سنة 1925، في حين قسم كتاب «الإدارة المدنيّة» المجتمع إلى قسمين. الأوّل «توجّه عربيّ إسلاميّ رفض الانتداب» والثاني، «انعزاليّ قال بتميّز لبنان عن محيطه العربيّ والإسلاميّ وكان هذا التوجّه واسع الانتشار بين صفوف المسيحيّين عامّة والموارنة خاصّة»[6].

يظهر تحليل المعطيات المتوصّل إليها أنّ ما يتعلّمه الطفل اللبنانيّ في مدرسته يكرّس ما تعلّمه في طائفته وفق الافتراض الذي وضعناه أعلاه. أي بدل أن تسعى المنظومة التّعليميّة إلى إحتواء الفراغات الناتجة عن الانقسامات الاجتماعيّة والسياسيّة (رغم صعوبة الأمر بحكم أنّها مرآة للواقع المُعاش)، فهي تساهم نسبيًا في تكريس الفوارق بين تنشئة متعلّم المؤسّسة التّعليميّة الإسلامية وتنشئة متعلّم المؤسسة التّعليميّة المسيحيّة.

---

(1) عدنان الأمين، «التعليم في لبنان: زوايا ومشاهد»، م.س، الصفحة: 44.

(2) المرجع نفسه، الصفحة 45.

(3) المرجع نفسه، الصفحة 43.

(4) المرجع نفسه، الصفحة 44.

(5) المرجع نفسه، الصفحة 44.

(6) المرجع نفسه، الصفحة 44.

في الواقع، تظهر حدّة المشكلة حينما يلج الطفل/المتعلّم مثقلًا بالحمولة التي استساغها لا من العائلة ولا من المدرسة، بل من الواقع الاجتماعي ويعاكس توجهات أخرى وأفكارًا أخرى من الجهة المقابلة. فيرى أنّ البطل القوميّ عنده والمعروف بالصرامة والإرادة والسلطة، يصبح عند الآخر ماكرًا وغدّارًا إلى ما هنالك من الأوصاف. في هذه اللحظة، يحدث صدام حمولتين ثقافيتين تنتميان إلى الرقعة الجغرافيّة نفسها وإلى البلد ذاته. بيد أن المشكلة ليست في النقاش وفي تبادل الأفكار وحتى في الصدام عينه، إنّما يكمن في التعصّب للفكرة في حدّ ذاتها، وفي عدم الاعتراف، على الأقلّ، بتصوّرات الآخر، ما يدفع المتناقشين، في حالات متعدّدة، إلى تفادي الخوض في هذه الموضوعات أساسًا. ما يعني أنّهم يعيدون المسألة المتعلقة بتفادي الكتاب المدرسيّ نفسها وهي الخوض في محتويات ترى فيها الجهات المسؤولة حزازيّات. فما تجنّبه المقرّر تجنّبه الفرد أيضًا باعتباره طرفًا في المنظومة الاجتماعيّة.

إن النسختين التّدريسيّتين لمقرّر التّاريخ في المدرسة اللبنانيّة، وإن تشابهتا أحيانًا في المحتوى والمضمون، فإنهما تختلفان على مستوى التّأويل والقراءة، ما يخلق ذلك «الشرخ» بين إنتاجيّة المدرستين المسيحيّة والإسلاميّة. فتطرح مسألة توحيد الكتاب كحلّ أوليّ لما يسمّى «اختلاف التأويل والاهتمامات» لدى كلّ من المقرّر الإسلاميّ أو المسيحيّ، بيد أنّ ذلك لن يكون حلًا جذريًّا للمشكلة، لأنّ تأثير الكتاب على المتعلّم يبقى نسبيًا (بحكم أنّ الحمولة الفكريّة والتّنشئة الأوّليّة تحدثان على مستوى العائلة أو الطائفة، في حين أنّ المدرسة تكرّس فقط ما يتلقّاه الفرد اجتماعيًّا)، وتقلّ درجته – أي تأثير الكتاب – إذا كان تعليمًا عموديًا (بين معلّم ملقٍّ ومتعلّم متلقٍّ) بدل أن يكون أفقيًّا تشاركيًّا يصنع فيه المتعلّم المعلومة ويحاول الوصول إليها بتوجيه المعلّم وإشرافه وهو ما سنراه في المحور المقبل.

في دراسة أعدّها المركز التّربويّ للبحوث والإنماء بالتعاون مع مؤسّسة أديان عام 2017 تحت عنوان «تعليم مادّة التّاريخ في لبنان: الواقع والتصوّرات»[1]، قام الباحثون بتوزيع مجموعة من الاستمارات على عدد من المتعلّمين والمعلّمين تتضمّن مجموعة من الأسئلة تخصّ أراءهم الشخصية حول محتوى مادّة التّاريخ بشكل عامّ.

في الرسم البياني أدناه، تظهر النّتائج حول «نظرة المتعلّمين إلى مادة التّاريخ» أنّ «نسبة مرتفعة من المتعلّمين بلغت 74,3 % [قد اعتبرت] أن مادّة التّاريخ ممتعة بحدّ ذاتها لأنّها تعرّفنا على أحداث الماضي، فيما 62,8 % أقرّوا بأنّها مرهقة بسبب غزارة المعلومات وكثافتها»[2] وتصل نسبة من اعتبروا أنّها وسيلة لفهم الحاضر واستشراف المستقبل إلى 69,5 %.

2 – **نظرة المتعلّمين إلى مادّة التّاريخ :**

أنّ «تصورّات التلامذة حول مادّة التّاريخ هي تصوّرات إيجابيّة بخلاف النظرة السائدة عنها في مختلف الأوساط التّربويّة»[3]، وأنّ المحتوى الذي ظلّ مرتبطًا بالتّاريخ السياسيّ والعسكريّ وأهمل تاريخ الاجتماع، لا يتماشى مع توقّعات المتعلّمين ولا يلبّي حاجاتهم الثقافيّة. كذلك اعتبروا أنّ تعليم مادّة التّاريخ ضروريّ ومهمّ لأنّه يعزّز وعيهم الوطنيّ ويجعل المتعلّم فخورًا بوطنه، ويقوّي شعوره تجاهه. بمعنى آخر، إنّ توقّعات المتعلّم من دراسته لمادّة التّاريخ تبقى إيجابيّة رغم ذلك، وأنّ تصوّراته وتمثّلاته

(1) شملت الدراسة 270 مدرسة تعليمية متوزعة على مناطق لبنان.

(2) فادي توا وسوزان عبد الرضا أبو الرجيلي، (2017)»دراسة ميدانية حول تعليم مادة التاريخ في لبنان : الواقع والتصورات»، المركز التربوي للبحوث والإنماء بالتعاون مع مؤسسة أديان، الصفحة ٧.

(3) المرجع نفسه، الصفحة 7.

الفكريّة توحي بأنّه يبحث عن خلق انتماء وطنيّ ورغبة في الاندماج اجتماعيًّا داخل محيطه. بيد أنّ تركيز الكتاب على التّاريخ السياسيّ والعسكريّ، سيحجب جزءًا كبيرًا من الماضي ما سيدفع التلميذ إلى التفكير بأنَّ القسم المهمّ في التّاريخ هو القسم المخصّص للقادة والساسة، على الرّغم من أنّ التّاريخ يعالج كلّ الأبعاد الاجتماعيّة ويهتمّ أيضًا بشؤون المجتمع. يظهر إذا شقّ آخر من محدوديّة التّاريخ مرتبط أساسًا بالمضمون والمحتوى. فلو كان التّاريخ يؤول أيديولوجيًّا حسب طبيعة المؤسّسة التّعليميّة (مسيحيّة أو مسلمّة)، فهو لا يلبّي أيضًا توقّعات المتعلّم وتطلّعاته ويركّز تحديدًا على التّاريخ في شقّيه السياسيّ والعسكريّ ويغيب البعد المجتمعاتيّ المهمّ.

3 – بيداغوجيا التّدريس: بين الإطار النظري والحالة اللبنانيّة

بعد التحدّث عن النطاق الأكبر الخاصّ بالنقاشات والتوجّهات الثنائيّة حول توحيد الكتاب أو عدمه، وبعد تفكيك بعض محتويات الكتب المدرسيّة في المدارس الإسلاميّة والمدارس المسيحيّة وتحليل العلاقة الكامنة بين انتظارات التلميذ ومدى استجابة الكتاب لها. يبقى الركن الثّالث من هرم محدوديّة تدريس التّاريخ في المنهج اللبنانيّ، والمرتبط أساسًا بالشقّين البيداغوجيّ والمنهجيّ في العلاقة بين المعلّم والمتعلّم. ما يدفعنا إلى تحليل طبيعة هذا الرابط بهدف استخلاص تمثّلات البعد والمظهر الثّالث لمحدوديّة تدريس التّاريخ في المنهج اللبنانيّ.

تستدعي دراسة الحالة اللبنانيّة، تفسيرًا مقتضبًا قبليًّا لما نقصده بالبيداغوجيا بهدف ربطها بحالة دراستنا ألا وهي الوضعيّة اللبنانيّة.

يعرّف السوسيولوجيّ الفرنسيّ اميل دوركايم (Emile Durkheim) البيداغوجيا بأنّها «تفكير مطبّق بشكل منهجيّ قدر الإمكان على أمور التّربيّة»[1]. ويقصد بالتّربيّة «العمل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على أولئك الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعيّة. والغرض منها هو إثارة وتطوير عدد من الوضعيات البدنية والفكرية والعقلية التي يطالب بها، والمجتمع السياسيّ ككلّ، والأوساط الاجتماعيّة التي يتّجه إليها بشكل خاصّ»[2]. فهو يعتبرها «نظريّة عمليّة» قابلة للتطبيق والتجسيد لأنّها تهدف إلى التفكير في نظم التّعليم وعمليّاته، بهدف تقدير قيمتها، ومن ثم تنوير عمل المعلّمين وتوجيهه.

وتختلف البيداغوجيا عن الديداكتيك (didactique) أو ما ترجمته فنّ التّعليم، حيث أنّ الأولى عامّة وشاملة بينما الثانية خاصّة ومحدّدة. «تشير البيداغوجيا إلى الطفل أكثر والديداكتيك إلى التّعليم أكثر وذلك بسبب أصولهما الخاصّة»[3]. ويقارن Michel Develay بين الديداكتيك والبيداغوجيا حيث يقول: «يفترض بالديداكتيك أنَّ خصوصيّة المحتويات تحدّد في ملكية المعارف، في حين تركّز البيداغوجيا على الاهتمام بالعلاقات بين المعلّم والمتعلّمين وبين المتعلّمين أنفسهم»[4].

---

(1) Emile Durkheim, « **L'évolution pédagogique en France** », Paris, PUF, 1938, p. 10.

(2)F. Buisson, « **Nouveau dictionnaire de pédagogie** », Éducation, Paris, Hachette, 1911, p. 532. Reproduit dans L›Éducation, sa nature, son rôle, in Éducation et sociologie, PUF, coll. Quadrige, p. 51).

(3) L. Arénilla et al., Dictionnaire de pédagogie, Bordas, 1996, p. 77.

(4)Michel Develay, « Didactique et pédagogie », in Jean-Claude Ruano-Borbalan, Éduquer et Former, Éditions Sciences humaines, 1998, p. 266.

ولهذا، نرتئي حصر مفهوم البيداغوجيا في كونها مجموعة من المعارف العلميّة والعمليّة، والمهارات العلائقيّة والاجتماعيّة التي تتمّ تعبئتها لتصميم استراتيجيّات ومنهجيّات التّدريس المعتمدة في العمليّة التّعليميّة التعلميّة وتنفيذها.

بعيدًا عن المحتوى والتّأويل المتباين، تبقى بيداغوجيا التّعليم ذات دور في تحديد مدى اهتمام التلميذ بمادّة التّاريخ وبمضامينها. فلو افترضنا على سبيل المثال أن المحتوى قد تبدّل وأصبح يلبّي الانتظارات التّعليميّة وأضحى يتماشى مع تطلّعات المتعلّم إلى حد ما، تبقى طريقة إيصال/التوصّل إلى المعلومة مهمّة في تحديد العلاقة (تنافر/تقارب) الكامنة بين المتعلّم – الكتاب – المعلّم.

في تحليله للمستندات والمرفقات التّدريسيّة في كتاب التّاريخ، يكتب عدنان الأمين واصفًا:

- ✓ « الدروس هي عبارة عن روايات تاريخية (100–87 %) أمّا الوثائق والقصص والمذكّرات فهي شبه معدومة.
- ✓ تفسير الأحداث غائب إجمالًا (70–59 %) وإن حضر فهو إمّا سياسيّ وإما شخصيّ»[1].

في التوجه نفسه، توصّلت الدّراسة السوسيولوجيّة والميدانيّة المذكورة أعلاه إلى أنّ أهمّ الصعوبات التي تواجه المتعلّم في دراسته لمادّة التّاريخ هي «كثرة المعلومات التي يطلب منهم استذكارها، كثافة المعلومات في المنهج، بعد المادة عن الواقع المعاش، الملل في الصف خلال الحصّة الدراسيّة... كما اعتبر أن ضعف درجة تثقيل المادّة مقارنة بالمواد الأخرى تدفع بهم إلى إهمالها»[2]. ويضاف إلى هذه الصعاب التي يواجهها المتعلّم، تلك التي يواجهها المعلّم والمتمثّلة في «عدم اطّلاعهم على طرائق التّعليم الناشطة، وعدم إلمامهم باستخدام تكنولوجيا التّعليم، وعدم اطّلاعهم ومتابعتهم لآخر المستجدّات العلميّة في هذا المجال «[3].

يحيلنا تحليل المعلومات والاستنتاجات وربطها إلى تكوين تصوّر حول البيداغوجيا المعتمدة في المنظومة التّعليميّة اللبنانيّة. ففي الواقع، يظهر أنّ المدرسة اللبنانيّة تنهج نهج "الإملاء أو التلقين" بشكل أكبر. فبدل أن يكون المتعلّم مشاركًا في العمليّة الإنتاجيّة والتحليليّة والاستخلاصيّة للمحتوى، والتي تساعد على ترسيخ المعلومة واستيعابها، فهو يصبح الطرف المتلقّي في العمليّة التّعليميّة المبنيّة على الحفظ والإملاء ما يعرّض المعلومات المكتسبة إلى "الاندثار السريع لأنّها لا تخاطب عقل الطفل بل ذاكرته"[(4)]. وهذا الأمر هو مشكلة في حد ذاته، لأنّه ينتج معيقات تدفع المتعلّم إلى النفور من محتويات كتاب التّاريخ خاصّةً ومن المادّة عامةً. بيد أنّ ذلك لا يعني أنّنا ننكر الجهد المبذول من قبل المعلّمين في إيصال الفكرة إلى المتعلّم ومحاولة تحبيبه للمادّة، لكنّ معالجة المنظومة ككلّ تظهر محدوديّات ذُكِرَ بعضها أعلاه، ويظهر جزؤها الأخير في الرابط الكامن بين المتعلّم والمعلّم. ففي الواقع، إذا ما احتفظ بالمنظومة الإلقائيّة في إيصال الفكرة، سيتمّ خلق رتابة ستأثّر سلبًا على رغبات وانتظارات المتعلّم. ما سيحوّل طبيعة العلاقة من ارتباط إلى تنافر تختلف حدّته بحسب الطريقة

(1) عدنان الأمين، «التعليم في لبنان : زوايا ومشاهد»، الصفحة 53.

(2)فادي توا وسوزان عبد الرضا أبو الرجيلي، «دراسة ميدانية حول تعليم مادة التاريخ في لبنان: الواقع والتصورات»، م.س، الصفحة 12.

(3) المرجع نفسه، الصفحة 12.

(4) عدنان الأمين، «التعليم في لبنان: زوايا ومشاهد»، م.س، الصفحة 53.

التّربويّة الممنهجة.

لا تمسُ مشكلة هيمنة الطرق التقليدية في التّدريس فقط بإنتاجية المعلّم واستيعاب المتعلّم، بل تخلق نوعًا ثالثًا من المحدوديّة في تدريس التّاريخ. فمع الثّورة التكنولوجيّة ودخول الحقل التّربويّ العالم الرقميّ، أصبحت هذه الآليّة ضرورة أساسيّة في تحديث المعلومة. فحتّى لو كانت هذه الأخيرة تلبّي رغبات المتعلّم وتستجيب لانتظاراته الفكريّة، فطريقة إيصالها تعدّ عاملًا حاسمًا في العمليّة التّعليميّة التعلميّة. لذلك، اعتبرنا أنّ المكوّن الثّالث لهرم المحدوديّة في تدريس الاجتماعيّات عامّة والتّاريخ خاصّةً هو **البيداغوجيا**[1] بطرائق تدريسها، بأساليبها التّربويّة ووسائلها المعتمدة. ولذلك، نرى أنّ طبيعة الرابط التّعليميّ بين المعلّم والمتعلّم تحدّد **نسبيًّا** حسب طبيعة هذه البيداغوجيا إمّا إلقاء فتنافر، وإما مشاركة فترابط.

2 - الخلاصة :

يظلّ الخروج بحل للمنظومة التّعليميّة اللبنانيّة صعبًا بحكم تداخل العوامل الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة في إنتاج سياسة تعليميّة لبنانيّة. الأمر الذي سيؤثر على حقل تدريس التّاريخ وفي المنهجيّة المتّبعة لذلك. بيد أن هذا لا يعني أنّ المؤرّخين والمعلّمين لم يحاولوا تقديم توصيات سواء للجهات المسؤولة عن السياسات التّربويّة المحليّة، أو للأطقم التّعليميّة معلمين كانوا أو مفتّشين. فمحاولاتهم كانت وستظل نسبيّة التنزيل لأسباب مرتبطة أساسًا بالعوامل الأخرى المؤثّرة في البنية التّربويّة اللبنانيّة.

قدّمت توصيات كثيرة في الموضوع خصوصًا في الشقّ المرتبط بتوحيد الكتاب أو عدمه. واعتبارا من أن هذه العمليّة مرهونة بمدى توافق فعاليّات المجتمع سواء السياسيّة أو المدنيّة، فقد ارتأينا أن نعالج مسألة التأويلات والتفسيرات لمحتويات كتاب التّاريخ. في الواقع، ما تجب مراعاته في مسألة تدريس التّاريخ في شموليّته وفي جزئيّته، هو تفادي الاعتماد على التأويلات الجاهزة أو الانحصار في قوقعة الرأي في تغييب للرأي الآخر. فبهدف إشراكه في إنتاج المعلومة، يتوجب على المتعلّم أن يكون طرفًا فعّالًا في العمليّة التعلميّة. ولن يحدث ذلك إلاّ بتوافر، أولًا، مقرّر دراسيّ محايد من ناحية التأويل ولكنّه موضوعي من ناحية عرض الوقائع. وثانيًا، بتوافر بيداغوجيا إشراكيّة تعتبر المتعلّم حلقة الوصل الأساسية في المنظومة. لأنّ تحسين بيداغوجيا التّدريس يسبقه، بالضرورة، محتوى يصل إلى مستوى "جدير" بالدّراسة والتحليل ثمّ البناء والفهم. محتوى يشمل على الأقلّ أهم فترات التّاريخ، بتعايشها وصراعها. لا يستثني حقبة بحجة أو بأخرى. حيث يفقد كتاب التّاريخ جزءًا من قيمته إذا ما كانت تعتبر هذه الحقبة من أهمّ الحقبات التي عاشها المجتمع عامّة. بطريقة أخرى، إن كانت البيداغوجيا ستهتمّ بالتّاريخ، فيشترط أن يكون التّاريخ، على الأقلّ، يستعرض غالبيّة خطوطه العريضة، لأنّ غياب ذلك سيجعل البيداغوجيا تدور في حلقة ناقصة مع نقصان محتويات التّاريخ.

إن التخلّي عن جزء من التّاريخ أو محاولة اختلاق أعذار بهدف الدفاع عن الذات/الطائفة/الانتماء تاريخيًّا، لن يساهم في إحياء قالب وطنيّ يحتوي انتماءات اللبنانيّين الدينيّة/العصبيّة/الفكريّة. فالواقعة حدثت مهما اختلف التأويل. فلا يمكن تغيير واقعية الحدث. ولكن يمكن تغيير تأويل الحدث. فإذا كانت

---

(1) أنظر: سيمون عبد المسيح.

ملاحظة: ذكر الجهود المبذولة من قبل المؤسسات الخاصة وأهمها الهيئة اللبنانية لتعليم التاريخ خاصةً ما يتعلق بتدريب عدد كبير من المعلمين،إضافةً الى ورش المركز التربوي للبحوث والإنماء.

الحرب الأهليّة انطلقت نتيجة حدث معيّن، فهذا حدث لا نقاش في واقعيته. بيد أنّ كل حدث مرتبط بدوافع، أسباب، سياقات داخليّة وخارجيّة معيّنة. فكلّما ألصقت التهمة بذريعة تمس الطرف الآخر ولم يسعَ أيّ واحد إلى تحمّل المسؤوليّة، سيصل الحوار الاجتماعيّ إلى حائط مسدود. فتضيع معه آمال "التّنشئة الوطنيّة" ويُغيّب (بضم الياء) "الاتّفاق الثقافيّ" وتتوقّف عمليّة نقل الفرد من قالب الطائفة إلى قالب الوطن. لذلك، إذا كان كتاب التّاريخ اتّفاقًا وطنيًّا اجتماعيًّا قبل أن يكون مقرّرًا دراسيًا، سيمكن الحديث حينها عن دور الكتاب في التّنشئة الوطنية.

بعدما استعرضنا محدودية التّاريخ، فإننا نتساءل عن الصعوبات والعوائق التي حالت دون تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم مادتي التّاريخ والجغرافيّا.

خامسًا : صعوبات تعترض تعليم مادتي التّاريخ والجغرافيّا بنجاح وتزيد من محدوديتها:

اعتبرت مادتي التّاريخ والجغرافيّا وفق العديد من الدراسات ووفق رأي أساتذة العينة التي شملهم البحث انهما مواد جافة وصعبة. كما يعتبرها المتعلّمون مرهقة وغير ذي فائدة، ما يجعلهم ينفرون من تعلمهما. هذا الامر يشكل عائقًا يؤدي إلى تزايد الحدود بين مادتي التّاريخ والجغرافيّا من جهة، ومع المتعلّمين من جهة أخرى. ويعود هذا الامر إلى عدة أسباب منها:

1 – كثافة المنهج اللبنانيّ في مختلف المراحل التّعليميّة لا سيما لمادتي الجغرافيّا والتّاريخ، إضافةً إلى احتواء هذا المنهج على الكثير من المعلومات المفصلة التي لا يشعر المتعلّم بأهميتها ولا تحاكي واقعه المعاش.

2 – إنّ الأساتذة الذين يدرسون هاتين المادتين سواء في القطاع الرسمي او الخاص ليسوا بمعظمهم من ذوي الاختصاص، ولا يعلمونها بشكل محفز بل ما زال عدد منهم يعتمد التلقين في الشرح. اذ يمكن لأي معلم غير مختص في التّاريخ أو في الجغرافيّا أن يدرس هاتين المادتين، وأحيانًا تكون لإستكمال برنامجه الاسبوعي مثل أساتذة العلوم واللغات.

3 – معظم الوسائل التّربويّة المعتمدة في عملية التّعليم–التعلم لمادتي التّاريخ والجغرافيّا تقتصر على صور الكتاب المعتمد سواء كتب المكاتب الخاصة، أو الكتاب الرسمي، إذ ما زالت في اغلبيتها تعتمد الوسائل التقليدية، في الوقت الذي يلاحظ فيه إقبال المتعلّم خارج الصف على التكنولوجيا والإنترنت؛ مما يجعله يهمش دروسه، نظرًا لروتينيتها، وقد عملت مجموعة من البلدان – خاصة العربية" :الأردن، مصر، قطر – ...«على تطوير دروس التّاريخ والجغرافيّا، من خلال توظيف ما يسمى بنظام المعلومات الجغرافيّة (GIS)، وبرنامج map info والخرائط الزمنية [1].

4 – معلومات الكتاب الرسمي الصادر عن المركز التّربويّ للبحوث والانماء أصبحت قديمة وتعود احدث طبعاته إلى 2001، أي أصبحت معطياته ومستنداته تحتاج إلى التجديد والتحديث في مادتي الجغرافيّا والتّربيّة الوطنية والتّنشئة المدنيّة إذ إنّها لا تحاكي المجال الذي يعيش فيه المتعلّم.

5 – عدم الاتفاق على توحيد كتاب التّاريخ الرسمي حتى الآن، واعتماد المدارس الخاصة على كتب دور النشر الخاصة التي تتوافق مع أيديولوجيتها وتوجهاتها السياسية، مايؤدي إلى مضاعفة الحدود

(1) Clausse, Arnold, ,1976,P47

بين أبناء الوطن في تعليم هذه المواد .

6 – بما أن المواد الاجتماعيّة ترتبط بمفهومي الزمان والمكان، وقد يجد الطلاب صعوبة في إدراك هذين المفهومين، لذلك لا بد من الاستعانة بأنواع المستندات كافة لتوضيح الأبعاد الزمانيّة والمكانيّة والجهات الأصلية والفرعية، وتصوير المكان من حيث البعد والاتجاه معًا في آن واحد، لكن ليست كل المدارس سواء الرّسميّة أو الخاصة قادرة على توفير هذه الوسائل، إضافةً إلى أنّ الكادر التّعليميّ لمواد الاجتماعيّات كما أظهر البحث غير مؤهل بمعظمه لاستعمال التقنيات الحديثة التي يفضلها المتعلّم.

7 – فقر المدارس بمعظمها (الرّسميّة وبعض المدارس الخاصة) كما تم الذكر سابقًا للمختبرات الخاصة في مادتي التّاريخ والجغرافيّا، وللأنشطة الصفية واللاصفية التي يجب تكثيفها لتعليم هاتين المادتين .

8 –على مستوى التقويم/ التّقييم ، على الرّغم من التقدم الذي عرفته مرحلة التقويم في العملية التّعليميّة التعلّمية في المنهج اللبنانيّ، من خلال تنوع الاختبارات، لكن التقويم المبني على الوضعيات –المشكلات – وبيداغوجيا المشروع، لم تجد مكانها ضمن حقل التّربيّة والتكوين؛ مما يجعل تجسيدها في الأداء الديداكتيكي صعب التحقيق[1].

سادسًا: أهميّة تعليم مادتي التّاريخ والجغرافيّا وكيفية نجاح تعليمها:

كلما تقدم عمر الإنسان، كلما اكتشف أهميّة تزوده بالمعارف والمعلومات. وكلما ازداد اطلاع الفرد على الكتب التّاريخية التي تتحدث عن تاريخ الاوطان والمجتمعات البشرية، وعن جغرافية مجالها الذي نمت وتطورت فيه، وعن علاقاتها الاجتماعيّة والاقتصاديّة، كلما ازداد قناعةً بأهميّة مواد الاجتماعيّات جميعها، وأهميّة تلاشي الحدود في تدريسها، وربما إذا تمت إعادة قراءة المعلومات التي يتعلّمها المتعلّم في المدرسة بعد أن يدخل معترك الحياة؛ سيدرك أهميّة ما تعلمه عن تاريخ وطنه وعالمه وجغرافيته يومًا ما، لأنه ببساطة لم يكن مهتمًا بها الاهتمام الكافي الذي يجعله يستذكر ما تعلمه، لأنّ معظم معلمي هذه المواد لا يعلمونها وفق الطّرائق التّعليميّة المناسبة لتعليمها.

يمكننا أن نستخلص أنّ التّاريخ والجغرافيّاعالمٌ واسعٌ جدًا من المعلومات والأفكار، وبقدر سعتها يقدر المعلّم على استنباط أفكار جديدة وممتعة تساعد في جعل هاتين المادتين محببتين لدى المتعلّم، وسهلتا الاكتساب.

كما أنّ التطور الذي عرفته النّظريات التّربويّة البيداغوجية والتغيرات التي عرفها المنهج الوطني الرسمي منذ سنة 1997 ركز على هاتين المادتين لما لهما من أهميّة في تنمية شخصية المتعلّم وتثقيفه من دون الاهتمام بكم المعلومات التي سيحصلها هذا المتعلّم، اذ عملت على ربط محتوى هذا المنهج بمجاله الجغرافيّ، ودفعته إلى إعتماد التحليل والإبتعاد عن الاستذكار.

فما أهميّة تعليم مادتي التّاريخ والجغرافيّا وفق المنهج اللبنانيّ؟ وما الصعوبات التي تواجه عملية تعليمهما وتحد من تقبلهما لدى التلاميذ؟

(1) المرجع السابق ص.49.

أ–أهميّة تعليم مادتي التّاريخ والجغرافيّا :

تهدف مواد الاجتماعيّات عامةً إلى تنشئة المتعلّم تنشئة اجتماعية عبركفايات ،أهداف، خطوات،مراحل ومحتوى،ووسائل تربوية تلائم المتعلّم وتساير قدراته العقلية والوجدانيّة وتتناسب مع التطور التكنولوجي المعاصر، تستفيد من نشاطه وظيفيا،وتحفز فضوله المعرفي في عملية البحث التقصي، التوثيق،والتعامل مع المستندات بمختلف أنواعها. هذا كله لتطوير عملية التّعليم التعلّم، وإعطاء مادتي التّاريخ والجغرافيّا الحيزالذي تستحقه لتصبح نشاطًا وليس تلقينًا وسردًا.

بعد كل ما تمّ ذكره لا بد من إيجاز أهميّة تعليم مادتي التّاريخ والجغرافيّا بما يلي :

- ❖ تعريف المتعلّم بتاريخ وطنه وبالمجال الجغرافيّ والاجتماعي الذي يحيا فيه[1] .
- ❖ تسمح للمتعلم باكتساب معارف ومعلومات وقيّم تنمي شخصيته وتغنيها.
- ❖ تنمية روح المواطنية لدى المتعلّم منذ صغره.
- ❖ تساعد المعلّم في تعلم طرائق التّعليم والتفكير السليم عبر توجيه سلوك المتعلّمين كمواطنين، يتحسسون مشاكل مجتمعهم ويساهمون في ايجاد حلول موضوعية لهذه المشاكل[2].
- ❖ تعزز الاكتشاف لدى المتعلّم بالتطبيقات المتنوعة، و تتيح له فرص التّحقق من صحة القاعدة أو العلاقة بالنسبة لحالات أخرى مماثلة.
- ❖ تساهم في تكوين وتغذية معلومات المعلّم عبر إثارة فضوله لإكتشاف ما حوله وذلك عبر المستندات والوسائل والوثائق التي أصبحت ضرورية في تعليم مواد الاجتماعيّات.
- ❖ تفتح آفاق المتعلّم لربط ماضيه بحاضره واستشعار مستقبله عبر التقنيات الحديثة التي أصبحت متوفرة في عصره.
- ❖ توسيع معلومات المعلّم واغنائها باطلاعه على الاوضاع الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسية للعالم العربي الذي يعتبر وطنه لبنان جزءًا منه، ومساعدة متعلميه من خلال تحفيزهم لدراسة طبيعة دوله وإمكانياتها و مواردها ووسائل استغلالها وإمكانية تحقيق التّكامل بين هذه الدّول.
- ❖ تعمل على رفع مستوى الوعي المدنيّ والسياسيّ للمتعلّم وإيجاد أساليب غير نمطية وفعالة تسهم في تطوير المجتمع المرتكزة على منظومة الحقوق المدنيّة والسّياسيّة.
- ❖ يصبح المتعلّم متحسسًا لمشاكل العصر الذي يعيش فيه سواء من الناحية الاجتماعيّة، الاقتصاديّة أو الثقافية.
- ❖ تعزّز مفهوم الإنسانيّة عند المتعلّم اذ تسهم في تقبل المتعلّم للإنسان الآخر الذي يختلف

(1)المركز التربوي للبحوث والإنماء(2010)، مقرر طرائق تدريس وأساليب تقييم مواد الإجتماعيات، بيروت، لبنان.

(2) المركز التربوي للبحوث والإنماء(1997)، تفاصيل محتوى منهج الجغرافيا، بيروت، لبنان.

عنه في اللون والدين والجنس والاثنية[1].

تعد مادة الاجتماعيّات غنية جدًا وملهمة كثيرًا للمتعلمين، وتفتح باب حوار كبير أمامهم، عندما يُحسن المعلّم في تعليمها ، ويساعدهم في إيجاد إجابات لتساؤلاتهم، ويستمع لآرائهم، ويناقشهم بها، ويشجعهم على البحث والقراءة وتحليل المعطيات، والعمل على تصحيح طريقة تفكيرهم أو معالجة الموضوعات بطريقة منطقية معهم بإستعمال كل الوسائل التّربويّة التي تحفزهم، والمرتبطة بواقعهم الحياتي.

إن مواد الاجتماعيّات من أفضل المواد التى تجعل الإنسان مستمتعًا بقراءتها فهى تغذّي الرّوح والعقل والقلب كما أنها تنمى عند الإنسان القدرة على التفكير الابداعي وحل المشكلات وهذا هو أفضل ما يصل الإنسان إليه حيث يستطيع أن يلم بخبرات الأحداث والتواريخ السابقة ويصل إلى الهدف بنفسه كما أنّ هذة المادة من المواد المرتبطة بواقعه وحياته، فلم تترك جانب من الجوانب لم تتحدث فيه بل شملت جميع الجوانب الحياتية، لذا من الضروري تفعيل تعليمها بشكل حيوي داخل غرف الصف وخارجها، لإزالة المحدودية من تدريسها ولتقارب الحدود بينها وبين المتعلّمين.

__ب- عوامل مقترحة للمعلم توجد الحيوية والنشاط في تعليم هاتين المادتين:__

1. التمهيد الجيد والإشكالية التي تحفز المتعلّم للدرس الجديد فبراعة الاستهلال شئ لابد من خلال طرح إشكالية أو أو سؤال مثير ...الخ .

2. الإعداد والاستعداد للدرس سواء من المعلّم أو من المتعلّم شئ مهم يوجد الحيوية والنشاط داخل الصف الدراسي ونقصد بالإعداد الذهني والكتابي، الاستعداد النفسي والفكري، وحتى الاستعداد التكنولوجي[2] أيضًا.

3. الرّجوع للمراجع على اختلافها لإثراء المعلومات وتحسبًا للتساؤلات، وإفادة للمتعلّم وتسهيلًا للمعلومات وتوثيقًا لما في المنهاج بخاصة في مادة التّاريخ.

4. التنويع في الطّرائق والإستراتيجيات والحرص على فاعليتها مع الأعداد المسبق لها والحرص على مناسبتها للأعمار والمرحلة الدراسية ومناسبتها لجزئيات الدرس.

5. الإبداع في تنويع الوسائل التّعليميّة والتّربويّة واستخدامها والاهتمام في مناسبتها.

6. حثّ المتعلّمين على المشاركة الفعالة عبر طرح الإشكاليات وتذكية المقارنات والمقاربات بينهم.

7. مراعاة الفروق الفرديّة في عملية التّعليم التعلّم، وعدم حصرها في إعداد محددة مع الاعتراف باختلاف قدراتهم وأنماطهم التّعليميّة.

---

(1) المرجع السابق نفسه.ص 35.

(2) فتوح، أماني عربي إبراهيم، (2008)، أثر استخدام برنامج الرسم الهندسي في اكتساب مفاهيم التحويلات الهندسية لدى تلاميذ الصف التاسع، رسالة ماجيستير، جامعة صنعاء، اليمن، ص 45.

8. الانضباط الحيوي داخل الصف الدراسيّ له أهميته في وجود النشاط والحيوية كما تعطي الفوضى نتيجة عكسية.

9. إعطاء الأمثلة الحية والصحيحة والمفيدة في حياتهم والبعد عن الأمثلة البعيدة مع الأعداد الجيد المسبق لهذه الأمثلة.

10. إثارة العواطف والأحاسيس عبر الأهداف الوجدانيّة وجعل التلاميذ يعملون بما يتعلمون .

ج- التوصيات :

بعدما استعرضنا هذا البحث، فإننا نضيف التوصيات التالية :

- على الجهات التّعليميّة المعنية لا سيما المركز التّربويّ ووزارة التّربيّة تجديد المناهج للمواد كافة بما فيها مادتي التّاريخ والجغرافيّا لمواكبة الحداثة والحوسبة في الوقت الحاضر.
- تعميم مشروع تدريس مواضيع التّاريخ والجغرافيّا عبر البحث والمشاريع وتنفيذ المجسمات...
- العمل على توحيد التّاريخ والجغرافيّا ليصبحا في كتابٍ واحد على نسق بعض الكتب الأجنبية.
- إنشاء قسم أو وحدة لتصميم البرامج الحاسوبية التّعليميّة وتطوير وترجمة البرامج التّعليميّة الجيدة من قبل الجهات المسؤولة عن السياسة التّربويّة في لبنان ووضع هذه البرامج في متناول أساتذة الاجتماعيّات .
- تفعيل التدريب المستمر لهاتين المادتين، سيما فيما يخص الطّرائق والإستراتيجيات التّعليميّة.

الخاتمة :

تمخضت الدّراسة عن عدة نتائج، من أبرزها وجود قصور في تعليم مادتي التّاريخ والجغرافيّا، وعليه، فإنّ كثيرًا من إخفاقات المتعلّمين، يمكن أن تعزى لطريقة المعلّم في الشرح، من حيث اعتماد استراتيجيات التّعلّم التي لا تتوافق مع أنماط متعلميه. في الوقت عينه يمكن ان تكون بسبب المنهج ، كما أن االمتعلّم بدوره يجهل هذا الموضوع، الأمر الذي يؤدي إلى عدم معرفته بأهميّة اكتسابه لمادتي التّاريخ والجغرافيّا.

أما بالنسبة لعملية تدريس التّاريخ، فقد لوحظ أنّ هذه العملية لا تتم الا بالحلقتين الثّالثة والرابعة، إذ أنّ استخدام الاستبانة في البداية وحدة لم يكن كافيًا، وبالتالي برزت الحاجة إلى استخدام أساليب أخرى منها المقابلة والملاحظة. هذا وقد دلّت عملية التشخيص أن المعلّم لا يكون لديه كل المعلومات حول الحدود بين مادتي التّاريخ والجغرافيّا على الرغم من تعليمه لهما، ولكن لديه ميل إلى مادة أكثر من أخرى. نضيف إلى ذلك أن مواد الاجتماعيّات تعتبر ضرورية لزيادة وعي المتعلّم وتغذية ثقافته الوطنية والعالمية.

من خلال هذه التجربة لوحظ أنّه من الصعب أن تتم عملية تعليم هاتين المادتين بالطّرائق التقليدية او الروتينية ، لذا على المعلّم أن ينوع في طرق تعليمه قدر الإمكان، ليضمن فرصًا أكثر للمتعلمين لأن يتعلموا وفق نمط تعلمهم، وتدعى هذه العملية حلقة التعلم (cycle learning) (Fedler،1996 ، بحيث يكون الطالب داخل الحلقة في بعض الأحيان، وخارجها في أحيان أخرى.

بقي أن نشير إلى أن التجربة كان لها الأثر الأكبر في رفع مستوى وعي المعلّمين لأهميّة إزالة الحدود بين هاتين المادتين، إلا أننا لم نتمكن من لمس أثر واضح الا بعد تعديل المناهج وتوحيد كتاب التّاريخ، لنتمكن من إجراء تقويم ذاتي حول موضوع الحدود في تعليم مادتي التّاريخ والجغرافيّا.

قائمة المصادر والمراجع

1. الجمهورية اللبنانيّة ،الجريدة الرّسميّة،(2000)،مناهج التّاريخ لعام 2000،العدد 27.
2. الجمهورية اللبنانيّة، (1971)، تحديد مناهج التّعليم في مواد الاجتماعيّات،مرسوم رقم 21510تاريخ1971-8-4.
3. المركز التّربويّ للبحوث والإنماء(2010)، مقرر طرائق تدريس وأساليب تقييم مواد الاجتماعيّات، بيروت، لبنان.
4. المركز التّربويّ للبحوث والإنماء(1997)، تفاصيل محتوى منهج الجغرافيّا، بيروت،لبنان.
5. المركز التّربويّ للبحوث والإنماء(1999)، الهيئة الاستشارية في المركز التّربويّ. منهج مادة التّاريخ، بيروت،لبنان.

❖ <u>لائحة المراجع :</u>

1. الأمين، عدنان، (1994)، التّعليم في لبنان : زوايا ومشاهد، دار الجديد، بيروت، الطبعة الأولى.
2. الزند، وليد خضير، واخرون ،(2009)، المناهج التّعليميّة تصميمها ، تنفيذها ، تقويمها ، تطويرها ، عالم الكتب الحديث، اربد ، الاردن.
3. العفون ، نادية حسين يونس ، واخرون ،(2011)، مناهج وطرائق تدريس العلوم ، مكتبة التّربيّة الاساسية ، بغداد .
4. اللقائي ، احمد (1974) ، تدريس المواد الاجتماعيّة ، القاهرة ، عالم الكتب.
5. المروني المكي، (1993)، البيداغوجيا المعاصر وقضايا التّعليم النظامي ، كلية الآداب ، الرباط ، المغرب
6. عبد المسيح،سيمون،(2012)،تدريس التّاريخ بين الابستمولوجيا والايديولوجيا وقراءة في أزمة منهج مادة التّاريخ في المرحلة الإنتقالية: النموذج اللبنانيّ، منشورات المركز الإقليمي للتوثيق والدراسات التّاريخية،والسياسية والتّربويّة، بيروت،لبنان.
7. فريحة،نمر،(2002)،المركز التّربويّ في 1017 يومًا، بيروت، لبنان.
8. وهبة، نحلة،(2003)، أحفاد بلا حدود:بعض قضايا كتابة التّاريخ مع ملحق، الإطار المفهومي للتعليم الاساسي،ط1، لادار ،بيروت،لبنان.
9. هوكس، ديفيد،(2000)،ترجمة ابراهيم فتحي، الإيديولوجية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر.

❖ <u>لائحة المراجع باللغة الأجنبية:</u>

1. Alain Rey (1979): la terminologie: Noms et notions. que suis – je. PUF. Paris.
2. Bell، D. (1973). Technology، nature and society. In Technology and the frontier of knowledge. Garden City، NY: Doubleday.
3. Clausse، Arnold، (1976)، Paris، PUF.
4. Durkheim، Emile ،(1938)، L›évolution pédagogique en France ، Paris، PUF.
5. F. Buisson،(1911) Nouveau dictionnaire de pédagogie ، Éducation، Paris، Hachette،

p. 532. Reproduit dans L'Éducation، sa nature، son rôle، in Éducation et sociologie، PUF، coll. Quadrige.

6. L. Arénilla et al.،(1996)، Dictionnaire de pédagogie، Bordas.
7. Develay، Michel (1998) « Didactique et pédagogie »، in Jean-Claude Ruano-Borbalan، Éduquer et Former، Éditions Sciences humaines.

❖ **المجلات والدوريات:**

1. السعدني ،عوني عبد الحليم،(2003)، كيفية استخدام الخارطة المفاهيمية في تدريس المواد الفلسفية ، مجلة آفاق التّربويّة، العدد 21 – 22.
2. العزاوي ، فائزه محمد فخري ،(2006)، المنهج الخفي فلسفته وتطبيقاته التّربويّة ، جامعة بغداد ، مجلة البحوث النفسية،العدد 10-9.
3. حطيط،أحمد،(1993)، كتاب التّاريخ : قراءة في تجربة المركز التّربويّ للبحوث، جريدة النهار، 17 أيلول 1993.
4. شعيب مهى، عسيلي ياسمين، شتاء(2019) مراجعة نقدية للمقالات المنشورة في الدوريات التّربويّة العربية في تعليم التّاريخ في ضوء الاتجاهات العالمية، مركز الدراسات اللبنانيّة، العدد ٤٥.
5. شحاته، محمد عبد المنعم والدوسر،محمد إبراهيم.(2003) .إعداد مقياس اتجاهات المتعلّمين نحو المادة الدراسية. مجلة آفاق تربوية ، العددان 21 و22.
6. فادي تواء، وسوزان عبد الرضا أبو الرجيلي، (2017)، دراسة ميدانية حول تعليم مادة التّاريخ في لبنان: الواقع والتصورات، المركز التّربويّ للبحوث والإنماء بالتعاون مع مؤسسة أديان.
7. فتوح، أماني عربي إبراهيم، (2008)، أثر استخدام برنامج الرسم الهندسي في اكتساب مفاهيم التحويلات الهندسية لدى تلاميذ الصف التاسع، رسالة ماجيستير، جامعة صنعاء، اليمن.
8. ملف كتابة التّاريخ، (1994)، أنطوان مسرة يرسم حدود التّأليف، الحلقة 2، النهار، 12 تموز ، بيروت.
9. ضاهر ،مسعود،(2009)،أزمة التّاريخ المدرسي في لبنان، رؤية مؤرخ،جريدة النهار،7 ايلول،بيروت.
10. الهيئة اللبنانيّة لتعليم التّاريخ \www.Lahlebanon.org

❖ **عناوين على الإنترنت:**

(12-8-2019) www.crdp.org

(12-8-2019)www. hyatok.com
www.mohamah.net/law

(13-3-2017) مها القثامي \ sa.shms..www
www.annahar.com

سيميائية العنوان

في روايات نجيب محفوظ

د. ريما غانم

تمهيد

حين يسعى المرء إلى كتابة رواية أو أقصوصة ما، فهو يعتمد، بلا شكّ، على عناصر أساسية لبناء هذا العمل الفنيّ. ومن أبرز هذه العناصر السّرد والمكان والزّمان، والحدث، والشّخصيات والحوار والخاتمة، فضلًا عن العنوان الذي يشكّل عنصرًا أساسيًّا من بين العناصر السابقة. علمًا أنّ الكثيرين لا يلتفتون إلى هذا العنصر، لأنّهم يعتقدون أنّ الأهميّة في الرّواية تكمن في مضمونها والغاية منها. ولكنّ الدراسات الحديثة التي تناولت موضوع بنائيّة الرّواية، عدّت أن العنوان يشكّل دعامة أساسيّة لها، لأنّه صلة الوصل الأولى التي تربط القارئ بالكتاب. فما من قارئ يهوى الرّوايات إلا ونراه يصطدم، أولًا، بعنوان الرّواية قبل أن يتصفّح مضمونها، فإذا أعجبه العنوان انجذب بشوق إلى الاطلاع، واذا لم يعجبه أو لم يُثِرْ فيه عاطفة أو إحساسًا ما، نراه يهمله، ولا يلتفت إلى الكتاب. واستنادًا إلى ما قلناه، فالعنوان بات يشكّل الضوء الذي يلتمع في ذهن القاريء، فيحثّه على المطالعة والدّخول إلى صميم الموضوع. لهذا نجد عددًا من النقّاد العرب يهتمون بموضوع العنونة والعتبات النصية، على اعتبار أنّ «قراءة استقرائية تاريخية لتاريخ المؤلّفات في التّراث العربيّ الإسلاميّ تشير إلى أنّ العنوان يحتل جزءًا هامًّا من الإنتاج الإبداعيّ للمؤلّف، بل إنّه يهيمن على القيمة الخطابية والتاريخية للمؤلّف»[1].

وبناء على أهمية العنوان، ارتأينا أن نحصر بحثنا في سيميائية العنوان الذي يتصدّر أغلفة الرّوايات العربية المتنوعة، والبحث في الوظيفة الأساسية التي يؤديها في بناء الفنّ الروائيّ، معتمدين على المحاور الآتية، تحديد مفهوم السّيميائيّة، ومفهموم العنوان، والبحث بوظائفه الدلاليّة، وفي أشكاله التّركيبيّة، مستندين، كأنموذج لهذا البحث، إلى عناوين روايات وأقاصيص الكاتب المصري نجيب محفوظ، وهو كاتب معروف بقصصه التي تركت أثرها الكبير في مكتبات العالم العربيّ والأجنبيّ، حتى استحقّ، عن جدارة، جائزة نوبل في الأدب.

وقبل البدء في تحليل سيميائيّة العنوان، كان لا بدّ لنا في مطلع هذا البحث أن نحدّد معنى أو مفهوم (السّيمياء) ومعنى أو مفهوم (العنوان)، أكان من حيث اللّغة، أو من حيث الاصطلاح.

أولًا – مفهوم السّيميائيّة :

إذا اطّلعنا على معجم لسان العرب، بحثًا عن معنى السّيمياء، فإننا نقع على مادة (سَوَمَ) التي عدّها ابن منظور مشتقّة من الفعل «سامَ» ومنها وسَمَ والسُّومة والسِّمة والسّيمياء، والتي تعني العلامة. وقد قيلَ قديمًا : وسَمَ فلانٌ الفرسَ أي جعلَ عليه علامة ظاهرة [2]. وقد وردت كلمة سيمياء في القرآن الكريم،

(1) – عمارة ناصر، اللغة والتأويل مقاربات في الهرمينوطيقا الغربية و التأويل العربي الإسلامي، الدار العربية للعلوم ناشرون، 2007 ، ص 165

(2) – جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادرللطباعة والنشر، مج 4، ، بيروت، 1997، مادة (عنن).

كما في قوله تعالى: ﴿سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِمْ مِنْ أَثَرِ السُّجُودِ ﴾ [1] وكذلك في قوله: ﴿يُعْرَفُ الْمُجْرِمُونَ بِسِيمَاهُمْ فَيُؤْخَذُ بِالنَّوَاصِي وَالْأَقْدَامِ﴾ [2]. وهذا يعني أنّ لفظة (سيمياء) باتت مساوية لمعنى العلامة، أكانت هذه العلامة ظاهرة على فرس أو شاة، أو في وجه إنسان.

أما في مجال اللّغة الاصطلاحية، فالسّيمياء هي العلامة أو الإشارة، وقد استقت من السيميولوجيا أي علم الإشارات، وأوّل من أتى على ذكرها هو فرديناند دى سوسور في كتابه الشهير »مبادئ الألسنية العامّة»، إذ عدّ اللّغة نظام من العلامات مماثلة للكتابة وأبجدية الصّم والبكم والطّقوس الرّمزية وصيغ الاحترام والإشارات العسكريّة، وعلى الرّغم من هذه المماثلة تبقى اللّغة من أهم الأنظمة ولذلك يمكن أن تؤسس علمًا يدرس حياة العلامات، داخل الحياة الاجتماعيّة وسنطلق عليه اسم علم العلامات أو السيميولوجيا» [3]

ثانيًا – مفهوم العنوان :

جاء في لسان العرب لابن منظور أن لفظة (عَنَنَ الشيءُ) تعني ظهرَ أمامَك، وتأتي أيضًا بمعنى : اعترضَ، كما في البيت الذي قاله امرؤ القيس :

فعنَّ لنا سربٌ كأنّ نعاجَه عـذارى دوّار فـــي مـــلاء مذيّـل

و كذلك في قول الحطيئة:

فبينما هما عنت على البعد عانة قد انتظمت من خلق مسحلها نظما [4]

فبدت لفظة (عنن) تحمل معاني مختلفة، ومن أبرز هذه المعاني الظهور والإظهار والكشف، فقيل : القرية تعنو إذا سال ماؤها أي ظهرَ ماؤها أو انكشف أمام مرأى الجميع، وقال الأصمعي: عَنَوْتُ الشيء: أبديته أي أظهرته وكشفته، وأعنى الغيثُ النبات أظهرَهُ، ومنه المعنى وهو القصد والمراد، ومن هنا اشتقّت لفظة العنوان التي أتت مساوية لمعنى الإظهار والانكشاف للعلَن. وقد قال ابن سيده: العُنوان والعِنوان سمة الكتاب، وعنوَنَه عَنْونةً وعُنونا وعناه أي وسَمَهُ بالعنوان، وقال أيضًا: العُنيان سمة الكتاب، وقد عناه وأعناه وعنونتُ الكتابَ وعلونتُهُ [5].

وفي بعض المعاجم العربية، أتت لفظة (عَنَنَ الكتابَ) أي كتبَ عنوانه وأظهرَه للآخرين. يُقال : عنوَنَ الكتابَ عنونةً كتبَ عنوانَه، وعلْوَنَه وعنّه وعنّاه والاسم عنوان. وعنوان الكتاب وعِنوانه عِنيانه سِمتُه وديباجتُه. وكلّ ما استدللت بشيء يُظهرك على غيره وما يدلّك ظاهرُه على باطنه فعنوانٌ له [6].

(1) القرآن الكريم، سورة الفتح، الآية 29

(2) القرآن الكريم، سورة الرحمن، الآية 41

(3) Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale, éd. Payot Paris, 1995

ولد دي سوسور في جنيف في 1857 وتوفي في 1913، وكان مساهما كبيرا في تطوير العديد من نواحي اللسانيات في القرن العشرين. كان أول من أعتبر اللسانيات كفرع من علم أشمل يدرس الإشارات الصوتية. اقترح دي سوسير تسميته سيميولوجي، ويعرف حاليا بالسيميوتيك

(4) ابن منظور، لسان العرب، م. س. مادة (عنن)

(5) ابن منظور، لسان العرب، م. س. مادة (عنن)

(6) المعلم بطرس البستاني، قطر المحيط، بيروت، 1869

ولمّا كثُرَت النونات في الفعل (عنَنَ) انقلبت إحداها إلى واو، فقيل : عنْوَنَ، ومنها أتت لفظة (العلوان) والتي انقلبت إلى (عنوان)[1].

وفي المفهوم الاصطلاحي، العنوان هو التعبير اللغويّ الذي يوضَع لكتاب أو لمقال أو لنصّ من النصوص الأدبيّة أو العلميّة، بهدف تحديد مضمون النصّ، والإحاطة العامّة بالأفكار الواردة فيه. فإذا كان مضمون النص أو الكتاب علميًّا فإنّ العنوان، لا محالة، سيكون متّصلًا بالمضمون العلميّ، وإذا كان المضمون اجتماعيًّا أو سياسيًّا أو غير ذلك من الموضوعات، فإنّ العنوان، سيكون ملتصقًا بما ورد في داخل النص. وهذا لا يعني أن يرد، أحيانًا، عنوان الكتاب مخالفًا لمضمونه، وهذا يعود إلى المؤلّف بحدّ ذاته والغاية من وراء ذلك.

ويمكن اعتبار العنوان علامة لغوية تعلو النصّ لتسمه وتحدده وتغري القارئ بقراءته، فلولا العناوين لظلّت الكثير من الكتب مكدّسة في رفوف المكتبات، فكم من كتاب كان عنوانه سببًا في ذيوعه وانتشاره وشهرة صاحبه وكم من كتاب كان عنوانه وبالًا عليه وعلى صاحب» [2]. والعنوان حسب رأي بعض النقّاد «مقطع لغويّ أقلّ من الجملة يمثّل نصًّا أو عملًا فنيًّا ويمكن النظر إلى العنوان من زاويتين: في السياق، وخارج السياق»[3].

باختصار، يمكن تعريف العنوان بأنه مجموعة العلامات اللسانية التي تدرج على رأس نص لتحدده، وتدل على محتواه العام وتُغري الجمهور المقصود بقراءته[4].

ثالثًا – وظائف العنوان في قصص نجيب محفوظ

لقد قيل قديمًا: إنّ الكتابَ يُقرأ من عنوانه، يعني أنّ العنوان بات علامة أو إشارة تضع القارئ في إطار معرفة ما يحتويه الكتاب من معلومات، وليس هذا فحسب فقد رأى البعض أننا قادرون أن نفهم المضمون من دون الاطلاع عليه مجرّد قراءة العنوان. قد يكون هذا صحيحًا أو قريبًا منه، ولا يحلّ محلّه، ولكنّ العنوان قد يكون شبيهًا بالراية التي توضع على التلال للاسترشاد بها، أو شبيهًا بالإشارة أو العلامة التي توضع القارئ في إطار الصورة الشكليّة لمضمون الكتاب.

لهذا كانت الدراسات والأبحاث اليوم تصبّ اهتمامها على إدراك أهمية العنوان كعلامة من العلامات التي لها وظائف معيّنة تسهم في تحديد البنية التّركيبيّة للعنوان، ومدى مساهمته وظيفيًّا في جذب القارئ إلى استكشاف عالمه الداخليّ.

وفي ضوء ما سبق يمكن تقسيم وظائف العنوان إلى عدد وفير من الوظائف (كالوظيفة الشعريّة والإخباريّة والقصديّة، والانفعاليّة...)، ولكننا سنكتفي بالتي هي الأكثر استعمالًا في مجال الحديث عن

---

(1) محمد مرتضي ، تاج العروس من جواهر القاموس ، مكتبة الحياة ، بيروت ، مج9، مادة عنن

(2) ليندة جنادي، سيميائيّة العنوان، رسالة جامعيّة مخصصة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، جامعة الجيلالي، الجزائر، 2014 ص 36

(3) علي ملاحي، مقالات نقدية وحوارات مختارة، مؤسسة الحكمة للنشر والتوزيع، 2011، ص 512

(4) المطوي الهادي، شعرية العنوان في كتابة السياق، مجلة عالم الفكر، مجلد28، العدد الأول، الكويت، 1999 ، ص 234

عناوين الرّواية، والتي نحصرها بما يأتي : الوظيفة التأثيريّة، والوظيفة الإيحائيّة، والوظيفة الوصفيّة. ويحصر جيرار جنيت أهم وظائف العنوان في : وظيفة التحديد ، والوظيفة الوصفية ، والوظيفة الإيحائية ، والوظيفة الإثارية – الإغرائية. وسنحاول أن نبيّن إلى أيّ مدى كان لهذه الوظائف تأثيرها في انتشار روايات نجيب محفوظ في عالم الأدب العربيّ والعالمي.

أ- الوظيفة التأثيريّة :

أول ما يتبادر إلى الأذهان، في هذه الوظيفة، موضوع المعنى التأثيري للعنوان، أي أنّ هذا الأخير يترك أثرًا معنويًّا أو نفسيًّا في القارئ، يحثّه على مطالعة مضمون الكتاب لإرضاء شغفه إلى المعرفة وإلى ما يحويه الكتاب من أفكار ورؤى تثير فضوله الفكريّ.

وقد رأى بعض النقّاد أنّ الكتاب، في أغلب الأحيان، لا يُشترى إلّا من خلال عنوانه التأثيريّ أو الإغرائيّ. فهناك عناوين لبعض الرّوايات قد تُغري، وتجذب القرّاء إليها، بمجرّد أن يكون العنوان مؤلّفًا من بنية لغويّة مثيرة، كما رأينا في عناوين القصص التي كتبها نجيب محفوظ، فإذا قرأنا العنوان الآتي لإحدى رواياته « زُقاق المدقّ»[1] نلاحظ أنه مكوّن من كلمتين مرتبطتين بفعل الإضافة، المضاف والمضاف إليه، ويجمعهما حرف القاف الذي له صدى صوتيّ مؤثّر في مجال الصوتيات. فالقاف هي صوت مهموس شديدٌ مفخَّم، ويتميّز بصفات الجهْر والشّدّة والاستعلاء، والانفتاح، والإصمات، والقلقلة[2] .

ولمّا كان هذا الحرف المميّز بهذه الصفات، والموجود في الكلمتين اللتين تؤسّسان لعنوان الرّواية، فمن الطبيعيّ أن تثير القارئ حينما يتلفّظ بهما. فضلًا عن أنّ انحصار العنوان بكلمتين لهما صدى حرف القاف، يمكن أن يُغريه لمعرفة فحوى القصّة. خصوصًا أنّ دلالة كلمة زُقاق تتخذ لها معنى الضيق والفقر والتهميش، فالذين يعيشون في زُقاق من أزقّة المدينة المدينة هم من الطبقة العاملة والبائسة التي تلتجئ إلى مثل هذا النوع من الشوارع لكي تختبئ في داخله وتلوك، بصمت، فقرَها وبؤسها. كما لا ننسى أن كلمة المدقّ التي سُمّي بها هذا الشارع الضيّق تحمل هي الأخرى معنى الظلم والقهر، لأنّ الكلمة مشتقة من الفعل « دقّ « وهو فعل له معنى التكسير، والتحطيم، والسّحق. والمدقّ أو المدقّة كلمة قد تعني أيضًا آلة للكسر والتحطيم، وفي مصر قد تعني الكلمة الطريق الضيّق، مثل معنى الزّقاق، وفي كلا الحالتين، يحمل العنوان وظيفتان: الوظيفة الأولى تنحصر في معنى الفقر والتهشيم والقهر وضيق العيش، والمعنى الثاني يحمل معنى الشارع الضيّق الذي لا يعيش فيه إلا البؤساء. ومن هنا كان فحوى الرّواية يتناول موضوع الحالة الاجتماعية التعيسة التي يعيشها الأبطال داخل الرّواية. وكما هو معروف، فزقاق المدقّ هو زقاق صغير شعبيّ يتفرّع من شارع الصناديقية الموازي لشارع الأزهر في مدينة القاهرة بمصر.

(1) نُشرت هذه الرواية عام 1947م، تتحدّث عن زِقاق المدقّ الذي يقع في خان الخليلي في القاهرة، وتتناول الحياة وتفاصيلها في أربعينيّات القرن العشرين وتأثير الحرب العالمية الثانية على مصر وشعبها، بطلة الرواية فتاة اسمها حميدة استحوذت على معظم أحداث الرواية وانتهى بها المطاف في أحضان ضبّاط من الإنجليز، وقد قُتل خطيبها على أيديهم.

(2) – رحاب الحلو، قاموس الأصوات اللغوية، مكتبة لبنان، بيروت، 2009 ص 430

وإذا ذهبنا إلى العنوان الآتي لرواية (بداية ونهاية)[1]، نلاحظ أنّ الحالة التأثيريّة أو الإغرائيّة الناجمة عن هذا العنوان تكمن في الوضعيّة التناقضيّة الكائنة بين البداية والنهاية. وهذا التناقض بين المعنيين يحتّم على القارئ أن يبحث عن فحوى الرّواية ليتعرّف إلى كيفيّة إيراد هذا التناقض في مضمون الرّواية. وطبعًا لن يرتاح القارئ إلّا حين يطّلع على المضمون الروائيّ لكي يشعر بأنّه قد حققّق غايته من خلال الاطلاع والتعرّف إلى موضوع الرّواية. فغالبًا ما يكون التناقض بين كلمات العنوان مُغريًا للقارئ ولكلّ امرئ يسعى إلى المعرفة، أو يحبّ مطالعة الرّوايات بحماس وشغف. فهناك قرّاء يهتمون بقراءة القصص والرّوايات، ولا يتوانون عن شراء القصّة مطلقًا، لإرواء تعطشهم إلى متابعة الأحداث الرّوائيّة والتعرف إلى نهاياتها.

إذًا، يمكن القول إنّ العنوان الذي يتكوّن من كلمتين أو أكثر، وفي داخل بنيته اللفظيّة تترابط صورة التناقض، قد يشكّل وظيفة أساسيّة من الوظائف المثيرة للقرّاء. خصوصًا إذا كان التناقض قائمًا بين عنصرين متباعدين، يصعب التقاؤهما، كما في البداية والنّهاية، أو في الموت والولادة. ولا غرابة أن يدخل العنوان والرّواية في علاقة تكاملية وترابطية الأول يُعلن والثاني يُفسّر ويفصّل ملفوظًا مبرمجًا [2].

وفي مكان آخر، عنوَنَ نجيب محفوظ إحدى قصصه بالتعبير الآتي: حكاية بلا بداية وبلا نهاية» [3]. فهذا العنوان شبيه بالعنوان السابق من حيث وجود تناقض بين كلمتين أساسيتين وهما البداية والنهاية. ولكنّ إغرائيّة هذا العنوان لا تكمن فقط في هاتين الكلمتين، وإنّما في حرف النفي (لا) الذي أكّد عدميّة وجود بداية ونهاية للحكاية. وهذا أمر غريب في المفهوم التعبيريّ، أن ننكر وجود شيء ونقيضه أيضًا. فالحكاية ، إذًا، لا بداية لها ولا نهاية، فمن أين تبدأ وأين تنتهي؟ هنا تكمن جماليّة الإيثاريّة في هذا العنوان.

وفي هذا الإطار، نرى أنّه من أهم وظائف العنوان الأساسية: الإسناد والوصل، ويعدّ العنوان من أهم العناصر التي يتم بها تحقيق الربط المنطقيّ. وعليه، فالنصّ الروائيّ إذا كان بأفكاره المبعثرة مُسندًا، فإنّ العنوان سيكون بطبيعة الحال مُسندًا إليه. ويعني هذا أنّ العنوان هو الموضوع العام، بينما الخطاب النصيّ يشكّل أجزاء العنوان، لأنّ العنوان في النص لا يرد هكذا بطريقة عشوائيّة غير مدروسة أو غير منتقاة، بل يرد باعتباره فكرة عامة أو دلالة محوريّة أو بمثابة نصّ كليّ [4].

ويعني هذا أنّ العنوان يحقّق وظيفة إيثاريّة تعتمد الاتساق والانسجام على مستوى بناء النصّ الروائيّ، ويعدّ كذلك من أهم العناصر التي يتم بها تحقيق الوحدة العضوية والموضوعية والشعورية. وفي هذا النطاق، يقول جون كوهن: «إن الوصل، عندما ينظر إليه من هذه الزاوية، لا يصبح إلا

---

(1) نشرت عام 1949م، وتدور أحداثها في إطار اجتماعيّ واقعيّ حول أسرة فقيرة مصريّة، حيثُ يسعى أولادها رغم ظروفهم القاسية الاجتماعية إلى تحقيق طموحاتهم، وقد اعتُبرت الرّواية في ذلك الوقت من أنضج الروايات العربية، حيثُ عنيَ محفوظ بتصوير واقع المجتمع الحضاريّ من جهة، وتصوير تفاعلات العلاقات الاجتماعيّة من جهة أخرى، فضلًا عن اهتمامه بالبحث في تكوين نفسيّات الأفراد الذاتيّ.

(2) رشيد بن مالك، السيمائية بين النظرية والتطبيق م. س. ص 162

(3) نشرت هذه القصّة في العام 1996. وقد أُعدّت في مسلسل تليفزيوني مهم تعرض للحياة الاجتماعية والسياسية في فترة ما قبل ثورة يوليو 1952 من خلال عزبة الإكرامية وصاحبها الباشا «أكرم»، و«محمود» ابنه الذي يحب «زينب» ابنة الخولي، ولكن والده الباشا يرفض حبه، لرغبته في تزويجه من ابنة أخيه من أجل توسيع دائرته الانتخابية، فيقوم بالزواج منها سراً، فيعلم الباشا ويمزق ورقة الزواج ولا يعترف بحمل «زينب»...

(4) – جميل حمداوي، السميوطيقا والعنونة، مجلة عالم الفكر، م. س. ص79

مظهرًا للإسناد، والقواعد المنطقية التي تصلح للآخر[1].

إذًا، فالوظيفة التأثيرية للعنوان لا تتوقّف عند حدود التّركيب اللغويّ التناقضي، وإنّما أيضًا عند التّركيب البلاغيّ، أو الإبداعيّ الذي يلجأ الكاتب إليه بهدف إلقاء الضوء على روايته، وجذب الانتباه إليها. فالكلام البلاغي له تأثير قويّ في نفوس القرّاء، إذ يثير فيهم حميّة المطالعة، ودفعهم إلى تتبع الموضوع لمعرفة حيثيّاته، وسير الأحداث، وماذا سيحدث فيما بعد، وكيف تنتهي القصّة. لهذا يلجأ نجيب محفوظ إلى جعل بعض عناوينه ملوّنة بالكلام البليغ الذي يحمل صورة تعبيريّة عن فحوى الرّواية. كما في العناوين الآتية :

- حديث الصباح والمساء[2]
- عبث الأقدار[3]
- قلب الليل[4]

إنّ نظرة نلقيها على هذه العناوين تصدمنا ببلاغيّتها الإبداعيّة. فكم هو جميل أن يكون لليل قلبٌ، أو يكون للأقدار عبثٌ ، وأن يكون للصباح وللمساء حديث. فهذه القصص الثلاث حملت في بنيتها التّركيبيّة صورًا بلاغيّة انزياحيّة. فمن غير المعقول أن تتصرّف الأشياء الماديّة كما يتصرّف الإنسان. فهنا تكمن جمالية العنوان التأثيريّة. فالقاصّ الذكي يعرف كيف ينتقي عناوينه بشكل دقيق، لا لإثبات عبقريّته، فحسب وإنّما ليربح جمهور القراء ويجذبهم إلى أعماله الفنيّة ليروا عن كثب قدرته في إبداعية التأليف الروائيّ. فالاستعارة التي تجلّت في هذه العناوين وهبتها صورة برّاقة قادرة على التأثير والإغراء. فتركيب الاستعارة، في المفهوم البلاغيّ، يدل على تناسي التشبيه، ويحملك عمدًا على تخيُّل صورة جديدة تُنْسيك رَوْعَتُها ما تضمَّنه الكلام من تشبيه خفيّ مستور.

ويبدو أنّ تأثيريّة العنوان الآتي : حديث الصباح والمساء، مع ما يحمله من تناقض بين الصباح المساء، يترك بصماته على فحوى الرّواية، على أساس أنّ هناك نوعًا من الفرح والسعادة في مقابل الحزن والكآبة، لأنّ منطق الكلام يدلّنا على أنّ حديث الصباح غالبًا ما يكون مرتبطًا بكلام مُفرِح فيه شيء من الإشراق والأمل، بينما حديث المساء قد يحمل للكثيرين صورة حزينة أو بائسة أو كئيبة. ولا غرو في ذلك، فالعنوان التصق بمضمون الرّواية التصاقًا حميميًّا، لأن موضوع القصّة حمل أفكارًا تناولت الصراع بين شخصيات مختلفة تنتمي إلى طبقات سياسيّة واجتماعيّة يختلفون في نظرتهم إلى الحياة والوطن. ولهذه الأسباب يمكن للعنوان الأخير أن يشكّل تأثيرًا على القارئ بهدف جذبه إلى المطالعة، ومتابعة سير أحداث القصّة.

(1) م. ن.. ص 98

(2) – نشرت هذه القصة عام 1987 وتتناول تاريخ مصر الاجتماعي والسياسي من خلال ثلاث شخصيات وتفرع أبنائها وأحفادها وتتابع صراعاتهم وأدوارهم الاجتماعية وعلاقتهم الإنسانية ومواقفهم المختلفة تجاه الحياة والوطن من خلال التأثيرات المباشرة للمصالح الاقتصادية على العلاقات بين الشخصيات.

(3)– كتبها عام 1939 وهي قصة تلقي الضوء على العلاقات داخل الأسرة الفرعونية الحاكمة في عصر بناء هرم الفرعون خوفو. وتناقش الاستبداد والقوة وتطرح قضية الصراع بين الإرادة الفردية وحتمية القدر.

(4)– نشرت عام 1975 تدور أحداث الرواية في إطار واقعي اجتماعي ؛ ملئ باسماء أحياء وشوارع القاهرة القديمة وتحكي قصة رجل ذهب إلى دائرة الأوقاف ليطالب بإرث جده، فتتشابك الأحداث بعد ذلك

بعد تناولنا لموضوع الوظيفة التأثيريّة للعنوان، يبقى أن نتناول، في بحثنا هذا، موضوعًا آخر يتعلّق بالوظيفة الوصفيّة للعنوان. فكيف تجلّت هذه الوظيفة في عناوين روايات نجيب محفوظ؟

ب – الوظيفة الوصفيّة :

نعني بهذه الوظيفة ما يقوم به العنوان من مهمة توضيحيّة في كونه يشكّل وسيلة إيضاحيّة مهمّتها إعطاء وصف سريع لمحتوى النصّ أو لفحوى الرّواية. فالعنوان الذي يتّخذ مثل هذه الوظيفة الوصفيّة، غالبًا ما يكون مركّبًا بنيويًّا من كلمتين أو أكثر تسيطر عليهما الحالة الوصفيّة للكلام. مثل وجود النعت الذي يصف شكل المنعوت ويبيّن هيئته وبعده الدلاليّ في بنية التّركيبيّة للعنوان. ولا غرابة في ذلك، فالعنوان الذي يسمّي النص، ويعيّنه، ويصفه، ويثبته، ويؤكده، ويعلن مشروعيته القرائية، هو الذي يحقق للنص اتساقة وانسجامه وتشاكله، ويزيل عنه كل غموض وإبهام[1].

وهذا ما يُحيلنا إلى أن نعدّ أنّ النصّ الروائيّ هو الموصوف، والعنوان هو الصفة التي تكشف حالته ونوعه ودلالته. فإذا كان موضوع النص مغامرات فيها قتال وعنف، فالعنوان لا بدّ أن يكون متضمّنًا صفات تشير إلى نوعيّة مضمون النصّ، وإذا كان رومانسيًّا غراميًّا، فمن المؤكّد أن الكاتب أو المؤلّف سيجد عنوانًا يصف أو يلمّح إلى مضمون نصّه الروائيّ. فإذا قرأنا العنوان الآتي لإحدى قصص لنجيب محفوظ: «التنظيم السريّ» (1984)، نفهم، في الحال، أنّ الموضوع هو موضوع جماعة تقوم بأعمال سريّة أو تجتمع سريًّا لتنفيذ أعمال ما، وقد تتضمن حالة اعتراضيّة غير آمنة، وذلك من خلال الصفة (السريّ) التي التصقت بالموصوف (التنظيم) .

إنّ هذا التّركيب في العنوان المذكور أعلاه، يكشف لنا أن العنوان مركّب من كلمتين (صفة وموصوف) تحملان معنى من المعاني التي تتصل مباشرة بحياة الناس وبأوضاعهم الاجتماعيّة أو الدينيّة. أمّا في العنوان الآتي «الفجر الكاذب» فنلاحظ العلاقة بين الصفة (الكاذب) والموصوف (الفجر)، وهي علاقة يشوبها الغموض، متصلة أولًا بالاستعارة البيانيّة، وثانيًا، بإشراقة الصباح التي تغلب عليها، في المفاهيم الحياتيّة، دلالات الأمل والإشراق والانفراج، على عكس ما يقوله العنوان. ولكنّ الكاتب أراد، كما يبدو، أن يبيّن لنا أنّ هذا الفجر المعروف عند كلّ الناس بأنّه الأمل والفرج، بات في رواية الكاتب لا يتصل بأيّ أمل أو فرج، لا بل أصبح يعاكس معناه الأصيل، ويتحوّل إلى معنى الكذب مخالفًا، بذلك، جماليّة الطبيعة الإشراقيّة.

إنّ جماليّة هذه الوظيفة الوصفيّة للعنوان أعلاه لا تقف عند حدود نحويّة كالصفة والموصوف، إنّما تتعدّاها إلى جماليّة من نوع آخر هي جماليّة المعنى الذي يتستّر داخل هاتين الكلمتين، وهو معنى يحمل في طيّاته صورة دلاليّة البعد النفسي أو الاجتماعيّ أو الدينيّ أو السياسيّ للعنوان ولفحوى النص الروائيّ. فقد عدّ جيرار جينيت العنوان كأنّه عتبة النص الأولى التي ندخل منها إلى دهاليزه وخفاياه[2]. وإذا قرأنا العنوان الآتي لإحدى قصص نجيب محفوظ «بيت سيء السمعة» التي نشرها العام 1965، نلاحظ جمالية الوصف الدقيق لحالة هذا البيت. وهي جماليّة مرتبطة أصلًا ببلاغة الكلام، فالبيت نعني به، هنا، ليس الجدران والبناء بقدر ما نعني به ما يحتويه البيت من إناس يعيشون تحت سقفه، وتتسرّب منهم السمعة السيّئة. فبات العنوان وصفًا حقيقيًّا لما يجري داخل جدرانه، من أمور وأعمال

(1) – جميل حمداوي، السميوطيقا والعنونة، م. س. ص80

(2) – عبد الحق بلعابد، عتبات لجيرار جنيت)من ال نص إلى المناص(، الدار العربية للعلوم ، 2008، ص 33

تسيء إلى سمعته. وهذا هو البعد الاجتماعي الذي يتستّر في داخله هذا الوصف، ويحملنا إلى تخيّل ما يمكن أن يحتويه مضمون الرّواية منذ البداية.

وفي أحد عناوينه «خمّارة القطّ الأسود» يسعى نجيب محفوظ إلى إضفاء جوّ من الوصف الإيحائيّ من خلال وصف القط باللون الأسود، وهو لون يدلّ على الشؤم والسوداويّة، ولا يمكن إلّا أن نتصوّر عبرَ هذا الوصف أنّ مضمون الرّواية حافل بأمور شبيهة بأوضاع مَن يتلطّى خلف الخمّارات والمقاهي الليليّة، وما تنشره من إساءات الى المجتمع الإنسانيّ. وكأنّنا بنجيب محفوظ يودّ أن يصوّر من خلال رواياته هذه ومن خلال عناوينه الوصفيّة أوضاعًا معيّنة كانت البيئة الاجتماعيّة في مصر تتخبّط في حبائلها. إذ باتت الرّواية، عنده، تشكّل صورة حقيقيّة لما يجري داخل الأزقّة والشوارع وجدران البيوت.

- **الوظيفة الجماليّة :**

تكمن الوظيفة الجماليّة في شعريّة العنوان، وكيفيّة اختيار كلماتها، وصياغتها حتى تصبح كأنها لوحة معبّرة عن فكرة ما. وجمالية العنوان تتجلّى من خلال إيحائيّته، وبعده الدلاليّ. فإذا راقبنا جميع عناوين قصص نجيب محفوظ نلاحظ أنها تتمتّع بجماليّة معيّنة، خصوصًا من حيث التوازن القائم بين الكلمات واتساقها اتساقًا يدل على تصوير بيانيّ بديع. وأول ما يلفت نظرنا في هذه العناوين ، أنّ بعضًا منها تتضمن ما له علاقة بالمكان، والبعض الآخر تضمّن ما له علاقة بالرومانسية والحبّ، وبعضها بوضعيّة المجتمع المصري.

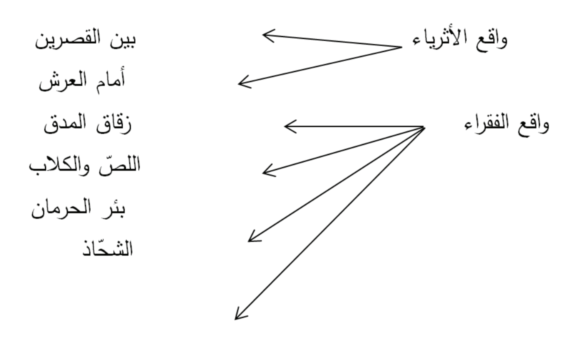
فعلى صعيد العناوين التي تتصل بعنصري **المكان والزّمان**، نذكر ما يأتي :

- الطريق (1964)
- بين القصرين (1956)
- قصر الشوق (1957)
- القاهرة الجديدة (1945)
- خان الخليلي (1946)
- زقاق المدق (1947)
- تحت المظلة صدرت عام 1969م.
- ثرثرة فوق النيل
- أمام العرش (1983)
- تحت المظلة صدرت عام 1969م.

إنّ نظرة نلقيها على هذه العناوين نلاحظ أنّ عنصر المكان احتلّ حيّزًا مهمًّا في تحديد أو تعيين دلالة

العنوان. فقيمة المكان لا تكمن في أنّه يدلنا على الموقع ويحدد جغرافيّته، وإنّما تكمن أهميته في كونه رقمًا أساسيًّا في الأبعاد الدلاليّة للعنوان. فإذا قرأنا العنوان الآتي (ثرثرة فوق النيل) فإنّ الظرف الدال على المكان (فوق) حمل دلالة بعيدة هي دلالة المركب الذي يسير في نهر النيل وتجري على سطحه الأحاديث والثرثرات. وهذا ما ابتغاه الكاتب في أن يُبرز جمالية هذا المكان حيث تجري أحداث القصّة، وتحملنا إلى أجواء اجتماعيّة معيّنة عبر الأحاديث التي لا قيمة لها لأنها شبيهة بالثرثرات التي لا تهدف إلا لكثرة الكلام. وإذا قرأنا العوان الآتي (بين القصرين) نرى أن المكان احتلّ العنوان كله، فاللظرف (بين) معروف بدلالته المكانية ، والقصرين أيضًا لهما دلالة معيّنة ترتبط بهذا الظرف. وكأننا بنجيب محفوظ أراد من ربط القصرين بلفظة (بين) أن يبيّن للقارئ أنّ هناك أحداثًا تجري بين قصرين، فهذا الظرف بات شبيهًا بالجسر الذي يربط موقعين، ويشهد على حدث أو أحداث تجري في هذا المكان. فالبعد الفنيّ للمكان قوامه الحياة الاجتماعيّة والواقعيّة. فهو شبكة من العلاقات والرؤى ووجهات النظر التي تتضامن مع بعضها لتشيّد الفضاء الروائيّ الذي تجري فيه الأحداث أي أنّه المكان الذي يجري فيه التصادم الإيديولوجيّ [1].

والغريب في أمر العناوين التي كان يطرحها نجيب محفوظ على رواياته أنها كانت تنتمي في أغلبها، إلى واقع الأثرياء والميسورين، وإلى واقع الفقراء والبؤساء، كما في الترسيمة الآتية.



وليس هذا فحسب، فإننا نلاحظ أن الأمكنة الواردة في عناوينه يمكن تقسيمها إلى أنواع مختلفة، فهناك العناوين التي تتضمّن دلالة تاريخيّة، وعناوين تتضمن دلالة اجتماعيّة، وعناوين تتضمن دلالة سياسية ووطنية ودينية وررومانسية الخ. وذلك بحسب الترسيمة الآتية :

دلالة تاريخيّة ← عبث الأقدار · رادوبيس · كفاح طيبة ، جميلة

دلالة سياسيّة ← يوم قُتِل الزعيم، جميلة، حضرة المحترم

دلالة رومانسيّة ← الحبّ فوق هضبة الهرم – الحبّ تحت المطر

وإلى جانب المكان هناك عنصر الزّمان الذي يعدّ من العناصر الأكثر استهلاكًا عند محفوظ أو عند غيره من كتاب الرّوايات. فالزّمن له حصّة في أكثر العناوين. فهو المحرك لكلّ أحداث الرّواية، إذ

(1) – إبراهيم عباس، تقنيات البنية السرديّة في الرواية المغربية، المؤسسة الوطنية ،الجزائر، 2002، ص 34

ينظّم أحداثها، ويسهر على سيرها كما يجب . وللزمن أهمية في القصة ، فهو يعمق الإحساس بالحدث وبالشّخصيات لدى المتلقي، وعادة يميّز الباحثون السّرديات البنيويّة في الحكي بين مستويين للزمن : زمن القصة وزمن السّرد [1]. فالعنوان الآتي (الباقي من الزمن ساعة) ينطوي على دلالة جمالية لمسار القصّة.لأنه يجعلنا نفهم أنّ هناك ساعة لتحديد مصير ما يجري داخل الرّواية، وهي فترة زمنية تسمح للأبطال أن يتموا واجباتهم داخل السياق الروائيّ قبل انتهاء الساعة. وهذا العنوان يغري القارئ ويثير فيه الحماس ليعرف ماذا سيحدث بعد انتهاء الساعة، وهنا تكمن اللعبة الحماليّة في مثل هذا العنوان الذي لا يثير الغرابة فقط، وإنّما يثير الفضول وحبّ الاستكشاف.

وإذا أمعنا النظر في عناوين محفوظ نلاحظ أن للصباح وللفجر والليل لها عنده اهتمام خاص، وخصوصًا إذا كان الزمن هو زمن الصباح والفجر، لما لهاتين الكلمتين من دلالات زمنية تشير إلى الانفراج والانشراح. وفي عنوانه (ليالي ألف ليلة) الذي استقاه من القصة الشعبية القديمة (ألف ليلة وليلة)، نراه يركّز على (الليالي) كعنصر زمنيّ أساسيّ في عنوان الرّواية إذ قد يحمل دلالة تشير إلى السهر مع الأحبة ، وقد يحمل دلالة قد تشير إلى الفساد وإلى أمور مسيئة.

- صباح الورد (1987)
- الفجر الكاذب (1988)
- ليالي ألف ليلة (1982)
- الباقي من الزمن ساعة (1982)

وإذا تابعنا تقصّي العناوين، فإننا نلاحظ هيمنة أمور الغرام والعشق والرومانسية على عناوين رواياته، ومنها العناوين الآتية : شهر العسل (1971)، الحب فوق هضبة الهرم (1979)، الحبّ تحت المطر (1973)، عصر الحبّ.

فالغرام يشكّل مركزيّة جمالية في عناوين الرّوايات، أكان من خلال كلمة الحب أو من خلال كلمات ترادف الحب من قريب أو من بعيد.فالعوان (شهر العسل) يخمل في طياته جماليّة مميّز، في كونه يحمل المعنى الذي يثير رغبة القارئ في تتبع أحداث الرّواية، لأن شهر العسل هو كلام ارتدادي إلى نفوس الرجال والنساء معًا، فكلا الاثنين يتأثّران بهذا الكلام أو بهذا العنوان، وكأنّ نجيب محفوظ يدرك ما يريده القارئ وما تريده النساء والرجال، يقدّم لهم قصصًا يرغبونه بسرعن بمجرّد قراءة العنوان. كلّ عاشق أو مغروم أو يبحث عن حب ضائع نراه يلتفت إلى أكثر العاوين المعبّرة عن الحب والغرام والعشق.

ثالثًا – البنية التّركيبيّة لعناوين نجيب محفوظ

لا شكّ في أنّ تركيب العناوين يخضع لمفهوم معيّن يختاره الكاتب عن سابق تصوّر وتصميم، وأحيانًا قد يضطر أن يستنفد وقتًا كبيرًا لوضع اللمسات الأخيرة على عنوان قصّة يكتبها أو رواية يبتكر أحداثها وتفاصيلها الفنيّة. فوضع عنوان لرواية ما ليس بالأمر الهيّنن لأنّ ذلك يحتاج إلى دقّة فنيّة

(1) – محمد بو عزة، تحليل النص السرديّ، الدار العربية ، الرباط، 2010

وقدرة ابتكاريّة تجعل من الكاتب يمعن التفكير والتصوّر قبل اللجوء إلى التّركيب النهائيّ لعناوينه التي ستتصدّر صفحات قصصه أو رواياته. وهو يحاول من خلال ذلك أن يصل إلى ثلاثة أمور مهمّة على هذا الصعيد :

الأمر الأوّل: هو جذب انتباه القارئ

الأمر الثّاني: هو جعل العنوان معبّرًا عن محتوى الرّواية

الأمر الثّالث: أن يجعل لغة العنوان لغة إبداعيّة تكمن فيها كلّ صور الجمال.

وانطلاقًا من ذلك، وبعد مراجعة عناوين قصص نجيب محفوظ ورواياته، يمكننا أن نقسمها إلى عناوين مركّبة تركيبًا ثلاثيًّا، وثنائيًّا، وعناوين مفردة.

1- التّركيب الثلاثيّ

نقصد بذلك أن يكون العنوان مكوّنا من ثلاث كلمات، من دون اعتبار لأحرف العطف وعلامات الترقيم. وغالبًا ما يكون الهدف من حصر العنوان بهذه الثلاثيّة اللفظيّة أن يكون الكاتب قد استوفى الغاية من إيصال المعلومة الواضحة عن دلالة الرّواية ، أكانت غراميّة أو اجتماعيّة أو غير ذلك. ونلاحظ أنّ نسبة العناوين الثلاثيّة أو الرباعيّة في قصص نجيب محفوظ ورواياته ليست كثيرة، ولا تتخطى عدد أصابع اليد، وهذا يعود إلى أن العنوان الكبير ليس جذابًا كثيرًا، نظرًا لحجم الكلام، وأن القارئ المستعجل أمام أدراج المكتبات لا تستهويه العناوين الكبيرة. ولكنّ الكاتب المُبدع ، والقادر على تكوين عناوين جذابة قادر بحنكته اللغوية أن يبتكر عناوين فضفاضة تجذب القرّاء إليها. ونجيب محفوظ من أولئك الكتاب الذين يملكون موهبة الابتكار والإبداع، لنقرأ العناوين الآتية: ثرثرة فوق النيل (1966)، أميرة حبي أنا (1974) ، مجرم في إجازة (1958)، خطة بعيدة المدى (1988).

إنّ هذه العناوين المركّبة تركيبًا ثلاثيًّا، تجعلنا نتصوّر كيف كان الكاتب متأثّرًا بجماليّة المبتدأ الذي يتصدّر الجملة العربيّة في أكثر الأحيان. فالمبتدأ (ثرثرة، أميرة، مجرم، خطّة) اختصرت الموضوع الأساسي للرواية. فمجرّد أن نسمع بهذه الكلمات قد نعي جيّدًا دلالات القصّة أو الرّواية، وما لحقها من كلمات توضح موقعها، قد يكون الهدف منها أن توضح بالتفصيل غاية الكاتب التي تقف وراء تأليف الموضوع.

فأحيانًا قد يضطر الكاتب أن يركّب العنوان من ثلاث كلمات على اعتبار أنّ ذلك يُسهم في تحريك مشاعر القرّاء، ويدعوهم إلى التوسع في الاطلاع. وأحيانا، إذا كان العنوان المركب ضعيفًا من حيث ألفاظه وتركيبه النحوي قد يعتوره الغموض والحيرة ولا يوصل القارئ إلى ما يريد . فالإشارد الدلاليّة التي يخفيها هذا النوع من العناوين هي التي تؤثّر في نفسيّة القرّاء، وتثيرهم وتحفّزهم إلى الاستكشاف والاطلاع. فالعنوان الآتي (أميرة حبّي أنا) يحوي دلالة جمالية رائعة، فالفتاة هي أميرة حبّه هو، وذلك من خلال الضمير (أنا) الذي أتى ليؤكّد حبّه، ويهب الحبيبة لقب الأميرة المتوجة على هذا الحبّ. فلو قال الكاتب (أميرة حبّي) لكان العنوان قد أتى بسيطًا وواضحًا، ولكن، إضافة (أنا) أعطاه دلالة وقوة معنويّة أكبر، إذ بات معبّرًا أيّ تعبير عن انتماء هذه الأميرة التي لا تكون أميرة مسيطرة بالفعل إلّا على قلب المحبّ. وإذا قرأنا العنوان الآتي (خطّة بعيدة المدى) نفهم أنّ الكاتب سعى من خلال عنوانه هذا أن يُبرز إشارة إلى أنّ هذه الخطة لن تنفّذ قريبًا وإنّما هي بعيدة وقد تستمرّ في الزمن لوقت طويل.

فالمبتدأ خطّة يهيمن على الجملة، لا لكونه في البداية وإنّما لكونه يشكّل الدعامة الأساسيّة للعنوان، فمن دونه يفقد العنوان معناه الأساسيّ، والأجمل هنا كلمة المدى التي تدلّ على مسافة زمنيّة بعيدة، إذ سقطت في مكانها المناسب، فبات العنوان يحمل دلالة متناسقة ومتوازنة بين الخطّة والمدى والبعد، ويدلّنا هذا على القدرة الابتكاريّة في ابتكار عنوان يوحي بمعناه البعيد أكثر مما يوحي بمعناه الواقعيّ. فكأن العنوان نسجه خيال الكاتب وليست واقعيّته المعهودة عند نجيب محفوظ.

2- التّركيب الثنائيّ

إذا كان العنوان المركب من ثلاث كلمات يحتلّ موقعًا في كثافة العناوين الروائيّة، فإنّ العنوان الثنائيّ يحتلّ موقعًا بارزًا بين هذه الكثافة، إذ له مكان مميّز، أكان من حيث معناه القريب والبعيد أو من حيث تركيبه النحويّ، أو من حيث تركيبه الجماليّ المُبدع. ويُقال إنّ الكتاب يُقرأ من عنوانه، وإذا كان العنوان واضحًا في تركيبه، فهذا دليل على معرفة بعض مفاصل الموضوع. فالعنوان المركب من كلمتين يترك أثرًا في نفوس القرّاء، لا لأنه عنوان قصير ، وإنّما لأنه يقوم على انسجام وتكامل بين الكلمتين، وعلى علاقة وثيقة بينهما، مثل العلاقة النحوية التي تقوم بين النعت والمنعوت، بين المضاف والمضاف إليه، بين المبتدأ والخبر. فهذا التّركيب الثنائي للعنوان يهبه قوذة دلاليّة مؤثّرة. لهذا نجد كثافة العناوين الروائيّة المركبة من كلمتين في أدب نجيب محفوظ الروائيّ. نذكر على سبيل المثال العناوين الآتية :

أولاد حارتنا (1968)، ملحمة الحرافيش (1977)، عصر الحب (1980)، أفراح القبة (1981)، همس الجفون (1938)، دنيا الله (1962)، القاهرة الجديدة (1945) ، الفجر الكاذب (1989)، التنظيم السريّ (1984)

تتستّر داخل هذه العناوين الثنائيّة دلالات متنوعة، منها ما يدلّ على موقعه النحوي أو الصرفيّ ومنها ما يدلّ على الشكل اللغوي في تناغم الكلمات ، ومنها ما يدلّ على بلاغة الكلام وشاعريّته. ففي مجال الموقع النحوي نلاحظ في النماذج المستقاة ما يأتي: هناك خمسة عناوين مركبة بين المضاف والمضاف إليه، كالآتي:

المضاف	المضاف إليه
ملحمة	الحرافيش
أفراح	القبّة
أولاد	حارتنا
عصر	الحبّ
همس	الجفون
دنيا	الله

وفي مجال العاطف والمعطوف هناك ثلاثة عناوين، كالآتي :

العاطف	المعطوف عليه
القاهرة	الجديدة
الفجر	الكاذب
التنظيم	السريّ

إنّ هذا الموقع النحوي لهذه العناوين يكشف لنا إلى أيّ مدى يمكن للعنوان الثنائيّ أن يكون له تأثير قويّ في التعبير عن فحوى المضمون. خصوصًا أنّ العمل الروائيّ الناجح يعتمد في أحد مراحله على العنوان الأساسيّ الذي يتصدّر أغلفة الرّوايات. ولا غرو أن يرى اللغويون أنّ العناوين عبارة عن أنظمة دلالية سيميائية، تحمل في طياتها قيمًا أخلاقية واجتماعية وإيديولوجية، فهي رسائل مصكوكة مضمّنة بعلامات دالة، فرولان بارت يهتّم بالعنوان، كونه مقتنعا بأنّ مهمّة السّيميائيات هي البحث عن الخفيّ و المسكوت عنه الموحى إليه إيحاءً [1] .

فإذا ألقينا إلى بعض هذه العناوين نجد أنها تتميّز بنوع من البلاغة الشاعريّة، أي أنها توحي بجمال المعنى الذي تخفيه الرّواية، كما في العنوان الآتي (الفجر الكاذب). ونعلم أنّ كلمة الفجر ترمز إلى الأمل المشرق، ولكنه أمل كاذب، فبات العنوان ينطوي على نوع من الانكسار واليأس والفشل. وذلك من خلال هذا الأمل الذي لن يتحقق، لأنه من النوع المُخادع والكاذب. وكذلك إذا تأملنا العنوان الآتي (همس الجفون) فإننا حتمًا نقع على صورة إيحائيّة شاعريّة جميلة. فكلمة همس تحمل الكثير من المعطيات الشاعريّة، أكان من خلال نطق أحرفها المتناغمة والإيقاعية، أو من خلال معناها الذي يدلّ على الصمت الشبيه بإطلالة نسيمات الصباح بين أوراق الأشجار. وكلمة الجفون هي الأخرى لا نستبعدها عن جوّ الإيقاع الشاعريّ، لما تحويه من معاني الحماية والظلال، فالجفن يحمي العين، وحركاته لها ألف معنى ومعنى.

3– التّركيب المفرد :

نعني بهذا النوع من التّركيب أنّ العنوان يأتي محصورًا بكلمة واحدة فقط. وهذه الكلمة قد تنطوي على معاني قريبة أو بعيدة، وعلى القارئ أن يحاول اكتشاف مغزاها، عبر لجوئه إلى قراءة الرّواية بحثًا عمّا أثاره فيه العنوان. فغالبًا ما يعتمد كتّاب القصص والرّوايات الطويلة على عناوين إفراديّة، مستقلّة، تكون مكوّنة من أحرف لها إيقاع موسيقيّ أو لها إيقاع تناغمي وشاعريّ. فهناك عناوين مفردة قد تحرّك فينا المشاعر والفضول، مثلما هناك عناوين لا طعم لها ولا رائحة، ولا تأثير لها في نفوسنا وعقولنا. ولكنّ بعض روايات نجيب محفوظ تضمّنت عناوين من هذا النوع كان لها ولا تزال تأثيرات كبيرة في مجال مطالعة الرّوايات، حتّى أنّ تأثيرها انسحب على اعتمادها في مجال الأفلام السينمائيّة، كما هذه العناوين الآتية : السّراب ، الحرافيش، المرايا، السكّريّة، ميرامار، أيّوب، النّمرود، الهاربة، المتّهم، المجرم، قشتمر، الجريمة..

(1) – فيصل الأحمر، معجم السيميائيات، الدار العربية للعلوم ناشرون 0 201، ص 226

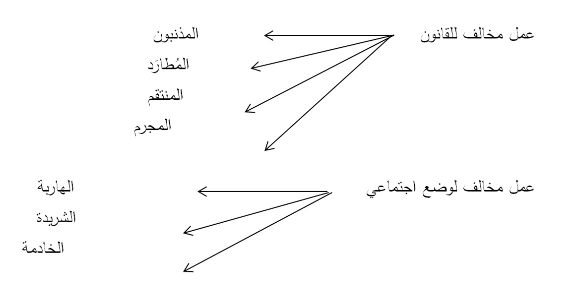
إنّ هذه العناوين التي أتت مفردةً ومستقلّة حملت في طيّاتها الكثير من المعاني، وباتت تشير إلى موضوع الرّواية من دون أن تفصح عن تفاصيلها. فهناك عناوين تشمل أسماء علَم، وغيرها تشمل أمكنة، وبعضها يشمل صفات أو كلمات تدلّ حالة اجتماعية أو قانونية، كما يعرضه الجدول الآتي :

عنوان الرّواية أو القصّة	نوع الدلالة السّيميائيّة
السّراب	اسم يدلّ الوهم والأمل الكاذب
الجريمة	واقع اجتماعي مخالف للقانون
الطريق	اسم يدلّ على موقع مكانيّ
المجرم	واقع اجتماعي مخالف للقانون
ميرامار	اسم علم تاريخي
أمشبر	اسم علم تاريخي
المعمورة	اسم يدلّ على موقع مكانيّ
قشتمر	اسم مقهى حيث تلتقي البسمات والدموع
جميلة	اسم يدلّ على الحسن والجمال
أيّوب	اسم علم يدل على الصبر
الخادمة	تخدم في بيوت الأثرياء والباشاوات
المنتقم	صفة تدلّ على نيّة صاحبه في أخذ ثأره
المطارَد	صفة لشخص يُطارد من الشرطة أو من الآخرين
الشريدة	صفة لفتاة تشرّدت في الشوارع من دون هدف
الهاربة	صفة لفتاة هربت من منزل أهلها أو زوجها أو مخدومها
السكّريّة	اسم لشارع تدور فيه الأحداث
المذنبون	صفة لأولئك الذين ارتكبوا ذنبًا

في استكشافنا لهذا الجدول نلاحظ غلبة العناوين الدالة على صفات إنسانية واجتماعيّة لها صلة بواقع اجتماعيّ مرير، وهذا ليس بعيدًا عن الروائيّ نجيب محفوظ الذي عالج في قصصه ورواياته ومسرحيّاته الواقع الاجتماعيّ في مصر، وصوّر الأحياء الفقيرة بعين المراقب الدقيق، ونقل ما يعانيه البشر من صراعات نفسيّة واقتصادية واجتماعيّة تركتهم يعيشون في حالات من الخوف والاضطراب والقلق. ولعلّ أكثر ما يُبرز في عناوينه أسماء لأمكنة حيث تجري أحداث قصصه ورواياته. وهو كان يفضّل أن يطرح لعنوانه اسم مكان معيّن ومعروف، لكي ينقل للقارئ أنّ أحداث قصته كلها ستجري

داخل هذا المكان وما يحويه من تناقضات اجتماعيّة ومن أوضاع مؤلمة أو مفرحة يعيشها أبطال القصّة.

وإنّ نظرة سريعة على هذه العناوين المفردة نكتشف أنّ النعوت أو الصفات هي الأكثر غلبة من بقيّة الأسماء، وذلك لأنّ الصفة قد تهب العنوان دلالة خاصّة تلتصق بالبطل وبالأبطال، مثل هذه العناوين التي هي صفات لأبطاله : الهاربة – الشريدة – المنتقم – المذنبون – المُطارَد... فهذه العناوين إنْ دلت على شيئ فهي تدلّ عل نوعيّة الأبطال الذين يقومون بتسيير أحداث القصّة، والظاهر أنها صفات تحمل في طيّاتها أعمالًا سيّئة أو مخالفة للقانون أو للحياة الاجتماعيّة المألوفة، كما في الترسيمة الآتية :



يبدو ، من خلال هذه العناوين، أنّ الكاتب نجيب محفوظ كان ميّالًا، في تأليف قصصه ورواياته، إلى الأمور المخالفة للمجتمع المصريّ، أو مخالفة لقوانين السلطات الأمنيّة. وربّما كان هدفه من ذلك أن يضع بين أيدي القرّاء صورة واقعيّة عمّا يعانيه الإنسان في مثل هكذا أوضاع.

الخاتمة

بعد استعراضنا أبرز العناوين التي وضعها نجيب محفوظ لرواياته وقصصه، وبعد تحليلنا لسيميائيّة هذه العناوين وما تمثّله بالنسبة للقارئ، تبيّن لنا أن هذه العناوين تنقسم إلى نوعين : النوع الأول يتعلّق بوظائفها الجماليّة والوصفيّة والتأثيريّة الإغرائيّة، لأنّ من وظيفة العنوان، قبل كلّ شيء، أن يُغري القارئ الساعي في البحث عن قصّة أو رواية. فالنظرة التي يُلقيها على العنوان يجب أن تُقنع عقله أولًا قبل عاطفته. لهذا وجدنا أنّ الكاتب كان من اهتماماته الأوليّة أن يبيّن للآخرين جماليّة العنوان وشاعريّته للدلالة على قدرته الإبداعيّة في تأليف القصص الاجتماعيّة. من هنا يمكن اعتبار نجيب محفوظ من خلال عناوينه أنّه كاتب القصّة الاجتماعيّة ، قبل السياسيّة أو غير ذلك.

وقد تبيّن لنا أنّ عناوين محفوظ تميّزت ببنيانها التّركيبيّ، بحيث انقسمت إلى عناوين مركّبة تركيبيًا ثلاثيًّا. وتركيبيًا ثائيًّا، وتركيبيًا مفردًا. وكشفنا دلالات كلّ نوع من هذه الأنواع المركّبة، فبانَ لنا أن العنوان المفرد كان هو الأكثر تأثيرًا من بقيّة العناوين المركبة، لسبب أن الكلمة الواحدة إذا كانت اسمًا أو فعلًا أو صفة، لها مدلول مؤثّر في عالم الكتب الروائيّة، وخصوصًا في مجال الأسماء التاريخيّة.

مراجع البحث

- الأحمر، فيصل، معجم السيميائيات، الدار العربية للعلوم ناشرون، 2010. البستاني، بطرس، قطر المحيط، بيروت، 1879.
- بلعابد، عبد الحق، عتبات لجيرار جنيت (من النّص إلى المناص)، الدار العربية للعلوم، 2008.
- جنادي، لبندة، سيميائيّة العنوان، رسالة جامعيّة مخصصة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي، جامعة الجيلالي، الجزائر، 2014.
- الحلو، رحاب، قاموس الأصوات اللغوية، مكتبة لبنان، بيروت، 2009.
- حمداوي، جميل، السميوطيقا والعنونة، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد 25، العدد3، يناير/ مارس 1997م.
- ابن مالك، رشيد، السيمائية بين النظرية والتطبيق مخطوط رسالة دكتوراه – جامعة تلمسان .1995
- مرتضي، محمد، تاج العروس من جواهر القاموس، مكتبة الحياة ، بيروت ، مج9،
- ملاحي، علي، مقالات نقدية وحوارات مختارة، مؤسسة الحكمة للنشر والتوزيع، 2011.
- ابن منظور، جمال الدين، لسان العرب، دار صادرللطباعة والنشر، مج 4، ، بيروت، 1997، مادة (عنن).
- ناصر، عمارة ، اللّغة والتأويل مقاربات في الهرمينوطيقا الغربية و التأويل العربي الإسلامي، الدار العربية للعلوم ناشرون، 2007.
- الهادي، المطوي، شعرية العنوان في كتابة السياق، مجلة عالم الفكر، مجلد28 ، الكويت ، .1999

Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale, éd. Payot Paris, 1995

التّوظيف السّياسيّ لوسائل الإعلام

د.يوسف زلغوط

يحاجج منتقدوا وسائل الإعلام بأنّ ما هو مهم حقًا هو السبيل الذي يمكن به أن يهيمن عمالقة وسائل الإعلام على الخطاب السّياسيّ يحقّقون غاياتهم بتحقيق مزيد من التوسّع والرسوخ، ووصد الباب في وجه المنافسة، كما يقول المثل: «من يدفع للزمار يسمع اللحن الذي يريد».

في أيامنا هذه مالكو وسائل الإعلام هم الذين يفرضون الألحان، ينشرون «ألحانهم» في الصّحف والمجلات ومن خلال دور نشر الكتب التي يمتلكونها، بل يبثون «ألحانهم» على محطّات الراديو ومحطّات التّلفزيون وشبكات الكابل، كذلك يعملون أقراصًا مدمجة لـ «ألحانهم»، ويصنعون ألعاب الفيديو لـ «ألحانهم» وحيث إنّنا نستمع فقط لـ «ألحانهم»، معظم الأوقات، فإنّ ألحانهم تلتصق في عقولنا، ونجد أنفسنا ندندن بها.

أعني بالألحان شيئًا أوسع بكثير من الأغاني، وهي بالتّحديد وجهات النّظر السّياسيّة والأيديولوجيات، والمواقف، والمفاهيم، والأفكار السّياسيّة.

وتُعرّف الأيديولوجيا عمومًا كنظام معتقدات متماسك منطقيًا حول النّظام الاجتماعي والسّياسيّ. ويمكن لمجموعات وسائل الإعلام العملاقة أن تساعد في تشكيل أيديولوجياتنا بعدّة طرق مختلفة:

- أولًا: صحفهم ومحطّات الإذاعة والتلفزيون الخاصة بهم تعمل كحراس بوابة وتحدّد القصص التي يريدون تغطيتها وتلك التي سوف يستبعدونها أو التي سوف يعطونها اهتماما لا يذكر.

- ثانيًا: طريقة وسائل الإعلام الإخباريّة في تغطية القصص تؤثّر أيضًا في آراء القراء، والمشاهدين، والمستمعين لبرامج الأخبار. وكما ذكرت آنفًا، ما نشاهده على شاشة التلفزيون هو دائمًا الشيء الذي يقرّره شخص ما (تمامًا كما تمّ تحديد ما لن نشاهده).

الأيديولوجيا السّياسيّة والإعلام

ماذا لو نظرنا إلى صناعة الصورة والصوت، والكلمة، على أنّها من فعل الفاعل الأيديولوجي الذي يمضي ليمارس أفكاره وأهواءه، في حقوله المفتوحة على قابليات لا حصر لها؟

مقدّمة:

نحن اتّفقنا على كون أنّ الأيديولوجيا هي المفهوم الأكثر قابليّة للتّوظيف، فلن يكون الإعلام بحيّزيه المرئي والمسموع، غير مقاربة تقنيّة للمفهوم. ونستطيع أن نمضي إلى ما هو أدنى إلى المطابقة، لنجد أنّ الميديا المعاصرة هي الجسم التكنولوجي الذي تتحرّك الأيديولوجيا من خلاله. وما ينطبق على ثنائيّة الأيديولوجيا والإعلام يصح كذلك على ثنائيّة الأخلاق والإعلام، لكن هذه المرّة في حقل التميُّز ومجال الاختبار.

يضع المفكّر الفرنسي «سيرج لاتوش» الإعلام المعاصر كجزء من شبكة العولمة التكنو –

اقتصاديّة والثقافيّة التي تجتاح العالم اليوم، وليبيِّن كم أن للعولمة التي يحملها جوعها الضاري لالتهام كلّ ما يضاعف الرّبح والتكاثر، من قدرة على زعزعة نظام القيم، ومن توليد هائل لأزمات أخلاقيّة على بنيّة المجتمع الدولي برمته. ومن هنا تبرز ضرورة وجود قانون للسّلوك الحسن كما يقرّر لاتوش. وهو سلوك ينبغي أن يكون مؤسّسًا على أخلاق عالميّة في الحد الأدنى، يتم تحديدها وتُفرض على هؤلاء العمالقة في سلوكهم في ما بينهم، وكذلك خصوصًا مع الآخرين، حيث يتم تعزيز الأخلاق الخاصة بالأعمال وحدها.

لكن الجانب النّظري لدى المفكّر والنّاقد الفرنسي سوف يتّخذ حيّزًا أكثر تحديدًا حين يركّز على السؤال فيقول: وبما أني لست فيلسوفًا في الأساس، فلن نبحث في التّعريفات المعقَّدة. ما يخصُّنا يتعلّق بسؤال الخير والشر، لكن بالتّأكيد هناك غايات أخرى للنّشاط الإنساني غير الحقّ تستحق أن تسوّغ قيمتها، مثل الحقّ والجميل، وأيضًا الشّجاعة والشرف والتضحية بالنفس. ثم يضيف: ولغياب الضوء الكاشف المحدَّد نتبنَّى كمعيار للخير ما نظنُّه المعيار الأوّلي في القاعدة الأخلاقيّة الكانطيّة: تصرّف كما لو أنّك تستطيع أن تجعل من مبدأ فعلِك قاعدة كونية. لذا يجب على المعيار الأخلاقي أن يخضع لهذا المعيار من الكونيّة[1].

ما هو الوجه الأخلاقي لمجتمع الإعلام في عالم القرن الواحد والعشرين؟ وكيف تظهر عمليّات التّوظيف الإعلامي بوصفها عمليات أيديولوجيّة غايتها تسهيل وتسديد سيرورات الهيمنة التي تمارسها الشّركات العابرة لسيادات الدول والمجتمعات منذ الربع الأخير للقرن العشرين المنصرم؟

هذه الدّراسة محاولة في اتّجاه مقاربة الإعلام ونظام القيم، وبيان الفضاء الإجمالي الذي يمارسه المجتمع الإعلامي العالميّ في تفكيك منظومات القيم وإعادة تركيبها. كلّنا يتأمّل ويرغب أن يتلقّى خطابًا ينبئه بخبر سعيد، أو بمشهد يبتعث في داخله جمالَ العالم من حوله، أو بحكمة تمنحه الأمان وراحة البال وتنزع عن ناظريه غشاوة القنوط والضجر والتشاؤم؛ إلاّ أنّ واحدنا لا يلبث أن يرى العالم من حوله ممتلئًا بما لا أمل يرجى منه، أو بما لا رغبة له به. أفلا يتبدَّى الأمر وكأنه استغراق في التشاؤم؟

يبدو لنا أنّ المشهد العالميّ وبخاصة في ما يصوِّره لنا الإعلام المرئي والمسموع والمكتوب في مستهل القرن الواحد والعشرين يسوّغ مثل هذا النزوع إلى التشاؤم.

كأنّ الخطاب الإعلامي السّياسيّ كما يلاحظ الفيلسوف الفرنسي «ميشيل فوكو»، بدل أن يكون هذا العنصر الشفاف أو المحايد الذي تكتسب فيه السّياسة طابعًا سليمًا، هو أحد المواقع الذي تمارس فيه هذه المناطق بعض سلطتها الرهيبة بشكل أفضل.

يبدو الخطاب في ظاهره شيئًا بسيطًا، لكن أشكال المنع التي تلحقه تكشف باكرًا وبسرعة عن ارتباطه بالرّغبة والسّلطة. وما المستغرب في ذلك ما دام الخطاب ليس فحسب هو ما يُظهر أو يخفي الرغبة وإنّما أيضًا هو موضوع الرّغبة. وما دام الخطاب والتّاريخ ما فتئ يعلّمنا ذلك، ليس هو ما يترجم الصراعات أو أنظمة السيطرة فحسب، لكنّه هو ما نصارع من أجله، وما نصارع به، وهو السّلطة التي نحاول الاستيلاء عليها[2].

(1) وسام، نصر، أجندة اهتمامات المواقع الإلكترونيّة للجهات المعنيّة بشوؤن المرأة المصرية، دراسة مقارنة، المجلد التاسع العدد الثاني، المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، جامعة القاهرة، كلية الإعلام، 2003م، ص 398.

(2) حسن مكاوي، وليلى السيد، الإتصال ونظرياته المعاصرة، الدار المصرية اللبنانية، 1998م، ص 176-348.

ما لا شك فيه أنّ التحوّلات التي عصفت مؤخّرًا بالنّظام العالميّ، تعطي الكلام على ماهيّة الخطاب والاتّصال بعدًا أكثر تعيينًا وشمولًا. ولقد أثبت الإعلام بتقنيّاته الهائلة أنّه دافع التحوّلات الكبرى في السّياسة، والاقتصاد، والفكر، والفن، والثّقافة، بل هو محورها ومحرّكها ومحرِّضُها. وعلى هذه الدّلالة سيكون له ذاك الجبروت في تشكيل المعرفة، وتكوين الأفهام الإنسانيّة، أو على العكس في تدمير أنظمة القيم التي كانت مادة صراع وتنازع بين المحاور والأحلاف الدوليّة.

إنّ عالم ما بعد الحرب الباردة أو عالم ما بعد الحداثة كما تقرِّر الفلسفة المعاصرة، هو الصورة المكثّفة للتحوّلات التي عكستها مرآة الإعلام، لقد بدا هذا العالم عالمًا ملتبسًا، تحكمه فوضى لا حدود لها من المنافسات، والصراعات، من دون أن يستقر بعد على نظام دولي في رحلته الممتدّة باتّجاه الألف الثالث الميلادي. فبقدر ما جاءنا الزمن الجديد بحقائق لا يجوز التنكّر لها، بقدر ما بثَّ أوهامًا ينبغي التّعامل معها بجديّة استثنائيّة. وغالب الظن أن يظلّ هذا العالم رهينة الإلتباس بين حقائقه وأوهامه ردحًا إضافيًا من الزمن.

لكن عالم اليوم صار أشبه بفضاء مفتوح على احتمالات قاسيّة ومثيرة للهلع، تتداخل فيه قيم الماضي بقيم الحاضر، وكذلك بما ترنو إليه تحيُّزات المصالح الكبرى من قيم مفترضة في المستقبل. وضمن هذا الفضاء بالذات يحتل الإعلام المادة الأولى والرئيسة في التّعبير عن فوضى العالم ولا يقينه. وهنا مكمن القيم المأزومة، والعلاقة تشير إلى اهتزاز البناء الأخلاقي العالميّ وبؤسه. لقد جُعل العالم بالإعلام قرية كونية واحدة.

وهذا يعني أنّ حشدًا من المفاهيم التي نظَّمت العلاقة بين المجتمعات البشريّة باتت الآن ضمن دوائر الشك. لم يعد مفهوم السيادة القوميّة، هو نفسه اليوم، بعدما تحوّلت الدولة القوميّة المغلقة إلى دولة عالميّة مفتوحة بفعل الأسواق المشتركة، والشركات المتعدّدة الجنسيّة، وثورة الاتصالات، والإعلام والمعلوماتيّة. كذلك الأمر بالنّسبة إلى مفاهيم أخرى، كالعقلانيّة، والأخلاق، وحقوق الإنسان، والديمقراطية وحق الاختلاف إلخ... فهذه مفاهيم وطرائق معرفيّة لم تعد على صفائها الإصطلاحي البدئي، وإنّما غدت أدنى إلى محمولات ذهنيّة تتّصف بالنّسبيّة وتزخر بقابليّة التأويل. لذا سنرى تلك المفاهيم على صورةٍ مُكتَسِيةٍ شوائب جمّة، فيما هي خاضعة في الوقت عينه لسيرورات المنافسة والصّراع في سياق التّوظيف بين قوى الضغط والتّأثير والمصلحة.

ففي لبنان منذ اندلاع ما يسمّى بثورة 17 تشرين أدّى الإعلام اللبناني دورًا كبيرًا في نقل الصّورة إلى مشاهديه عبر شبكة من المراسلين حاولوا أن ينقلوا الواقع انطلاقًا من أيديولوجيا إعلاميّة تتبعها المحطّة التي يعمل لحسابها.

فالمراسل على الأرض بدا وكأنّه النّبي الذي يحمل خبر اليقين وينقله للقابعين في منازلهم، بالإضافة إلى كونه أدّى دورًا كبيرًا في شدّ عصب الأفراد للالتحاق بصفوف الثورة، وبعضهم الآخر عمد إلى نقل الفتن من أجل إحداث شرخ داخل المجتمع المنقسم على نفسه بالأصل طائفيًا، وكأنّه يستنطق الثائر في الشارع بعبارة نابيّة تطال رموز كبيرة في البلاد لم يشارك جمهورها أو مؤيّدوها في الثورة، كي يثير غضبهم وعليه جرّهم إلى الإقتتال. هذا وقد نجحت بعض الوسائل الإعلاميّة في لبنان بسبب سياستها الفتنويّة إلى خلق أحداث ومشاكل مذهبيّة أدّت إلى إقتتال في الشوارع، ولولا تدارك المعنيين للأمر لكنا اليوم نعيش حربًا أهليّة جديدة.

والى هذا، فقد أمست التّلفزة معادلًا تكنولوجيًا للأيديولوجيات الصارمة التي تُظهر جاذبيّتها وسحرها في صورة محمومة، وبدا بوضوح أنّ هذه القوة الساحرة والتي تستند إلى جماهير عريضة تتكاثر كلّما تطور سلطانها المعنوي. ولو أشرنا إلى العقل الذي يديرها ويشرف على بثّها لوجدتنا بإزاء ميكانيزم أيديولوجي له إستراتيجياته السّياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة والفكريّة والأخلاقيّة.

تقنيّات الاستحواذ:

كتمثيل لعمل هذا الجهاز الأيديولوجي لم يتورَّع أحد منتجي البرامج التلفزيونيّة في القناة الفرنسية الأولى TF1 عن البوح بطريقة إدارته للإنتاج، فقال: كلّما كان مستوانا متدنيًا وماديًا كلما جلبنا عددًا أكبر من المشاهدين. هكذا هي الحال. فهل من اللاّزم أن نضطلع بدور الأذكياء ضد المشاهدين؟ هم على الأقل لا يفكّرون، فلنتوقَّف نحن عن أداء دور الواعظ[1].

على هذا التّمثيل لتقنيات الفاعل الأيديولوجي، تستهل أخلاقيات الاستحواذ رحلتها من دون منازع مقتدر. كل شيء لدى الفاعل إيَّاه يجب أن يهبط إلى دنيا التسليع، وقيم السوق. وهو يوظِّف لهذه الغاية كل ما يشجع على القبول، والإذعان، والطواعية، وشغف الامتثال، الأمر الذي أدّى إلى ظهور حالات دراماتيكيّة ذات آثار مدمّرة في وقائعها ومعطياتها، ليس على بلدان الجنوب، وشعوب ما يسمى العالم الثّالث فحسب، وإنّما أيضًا وأساسًا، على المجتمعات الغربيّة نفسها. هذا ما لاحظه المفكّر الفرنسي روجيه غارودي في بداية التّسعينيات من القرن الماضي لمَّا بيّن أن فلسفة الإعلام في الغرب تنطوي على تحريض دائم وحاسم، من أجل تجنيد المشاهدين بالإغراء، ودعوة إلى الغوغائيّة، والى الخمول الدائر تجاه رأي عام تتلاعب به الدّعاية، والإعلانات، وأدوات نقل الثّقافة الجماهيريّة.

التلفزيون نفسه لا يقصّ حكاية التاريخ ولكنّه يصنعها من خلال التلاعب بها. بمعنى أنّه يستسلم إلى انحرافات السوق، والى تهديم كل روح نقادة، وكل فكر يشعر بالمسؤوليّة. وذلك بدءًا باستطلاعات الرأي العام التي لا تهدف إلى إعطاء صورة واقعيّة عنه، بل إلى التلاعب به، وعن طريق البلاهة الخانقة للألعاب والمسابقات المتلفزة التي تلوح بإغراء الحصول على المال بسهولة، وصولًا إلى الأخبار التي تخضعنا إلى تأمل كوارث العالم بغباء، مرورًا بأفلام الصور المتحركة اليابانيّة، وهي كلّها تنحو بانتهازيتها التجارية إلى جعل الجمهور كالأطفال، من دون تقديم ما يساعد على فهم نهاية الألف الثانيّة إلاّ بالجرعات التي تعالج الداء بالداء وبعد الحادية عشرة ليلًا (أي الأفلام الإباحية)[2].

إنّ المرارة التي يتحدّث فيها مثقفون غربيُّون عن واقع الإعلام في مجتمعاتهم مردّها إلى شعورهم بأنّ الحضارة الغربيّة تنحو بسرعة مذهلة نحو الاضمحلال الأخلاقي. حتى أنّ كثيرين منهم راحوا يصفون نهاية القرن العشرين بأنّها عودة متجدِّدة لعصر فساد التّاريخ وتدهوره، كما كان الأمر زمن انحطاط الرّومان. وإنّ هذا التّدهور الموسوم بهيمنة تقنيّة وعسكريّة ساحقة لا تحمل أي مشروع إنساني قادر على إعطاء معنى للتّاريخ وللحياة.

وإذا ما أخذنا البرامج اللبنانيّة اليوم فإنّها بأكثرها مبتذلة، لا ترقى إلى مستوى الثّقافة المشتمل على القيم والمبادىء المجتمعيّة التي يعرفها المجتمع اللبناني. إنّما هي عبارة عن برامج أعدّتها شركات

(1) أماني السيد فهمي، أثر الممارسة الإعلاميّة للعاملين في أخبار التلفزيون على إتجاهاتهم نحو العمل، مجلة البحوث الإعلاميّة جامعة الأزهر، القاهرة، كلية اللغة العربية، 1996م، ص 90.

(2) ناعوم، تشومكي، السيطرة على الإعلام، دار الشروق، 2003م، ص 9.

إعلاميّة ضخمة أمريكيّة بهدف بيعها بغية تحقيق الأرباح المادية من خلالها.

وقامت شاشتنا باستيرادها إلى دكاكينها من دون أن تراعي خصوصيّة مجتمعاتنا الشرقيّة والمبادىء الدينيّة والأخلاقيّة، منها برامج كثيرة ومنوّعة: كفنيّة – ترفيهيّة – رياضيّة وغيرها وأصبحت لغة الشارع لغة رسميّة تتبنّاها محطّاتنا التلفزيونيّة.

ربّما كان الفرنسيون من أكثر الأوروبيين تحسّسًا من الآلة الإعلاميّة الأميركيّة التي حوَّلت عصر ما بعد الحداثة في الغرب إلى حقل اختبار للإجهاز على ما تبقَّى من ثقافة الأنوار، وتحطيم عقلانيّتها، واستلاب بعدها الإنساني. فتحت تأثير التلفزيون الأميركي مثلًا، أصبح الإنتاج التلفزيوني المقرَّر تقديمه إلى العدد الأكبر من النّاس، أي إلى الأكثريّة هو المعيار الكلي، الكوني.

ومعلوم أنّ أوروبا التي تعيش هستيريا الجلوس مدّة طويلة أمام الشاشات الصغيرة هي أكثر المستهلكين للمسلسلات الأميركيّة، كونها أقل تكلفة من إنتاج المسلسلات المحليّة. ولقد أخذت تنتشر في أرجاء العالم طريقة نسخ الأساليب اليسيرة للوصول إلى الجمهور الأكثر عددًا. وأخذت صورة هذا العالم المثالي تغدو أليفة في عيون الجماهير. فالرياضة أمست البديل عن الهوية الجماعيّة، ومفهوم الفوز ومشاهد البطولة باتت أكثر أهميّة من مفهوم التسامح، واللاعنف، وأنسنة العلاقة بين الأفراد والجماعات.

حتّى مؤلّف كتاب «التّسلية حتى الموت» «نيل بوستمان» راح يكشف عن تخطيط مسبق يمكث وراء إعداد أكثريّة البرامج التلفزيونيّة في أميركا. فهي تُعدُّ من أجل جمهور شاب، وهي تاليًا لا تخاطب إلاّ الجانب غير الناضج لدى البالغين. ولقد سبَّب هذا الخفض التّدريجي للمستوى الثقافي في البرامج الكبرى الموجّهة إلى أكثرية الجمهور، طفولة فعلية لديه ويسر التلاعب به.

النّقد الفرنسي لما يجوز توصيفه بـ الجيولوجيا الإعلاميّة التي هزّت نظام القيم العالميّ، يبدو ضروريًا وإن كان غير حاسم، ذلك أنّ صورته تتأتَّى من منطقة معرفية ذات حساسية بالغة التّعقيد من جانب الفرنسيين حيال النّموذج الأميركي.

فالنّقد هنا ينطلق من مبدأ أخلاقي وإعادة الاعتبار للقيم، في وقت تستعر فيه حمى الاستهلاك ووحشيّة رأس المال على نحو لا يدع مجالًا للسّجال الهادئ في الثّقافة، والفلسفة، والفكر، وقضايا البيئة ومصير الإنسان.

إنّ الوجه المثير للجدل، في هذا المقام، هو تحوّل الإعلام بأحيازه المختلفة إلى قوّة أيديولوجيّة ضارية تتولّى بدورها تنظيم عمليات اقناع واسعة النّطاق، ومجالًا يمت إلى مصلحة الإنسان بشيء. فعلى سبيل المثال لقد جاء بيع أقنيّة التلفزيون في فرنسا إلى القطاع الخاص، وفقًا للنموذج الأميركي ليجعل الحدث سلعة تفصَّلُ على ذوق المستهلك. وأصبحت الأخبار والاستعراضات مسندًا إلى الإعلانات التي تتحكّم بتمويل البرامج وإنتقاء مقدّميها وفقًا لمؤشّر نسبة الاستماع والمشاهدة[1].

والأخطر في هذا الوجه، ما يجد ترجمته في دخول الإغواء الإيديولوجي عالم الحروب المدويّة

(1) آرثر آساس بيرغر، وسائل الإعلام والمجتمع: وجهة نظر نقدية، ترجمة صالح خليل أبو إصبع، سلسلة عالم المعرفة، 1978م، العدد 386.

ليمنحها المشروعيّة إلى درجة لا يعود معها المشاهد يهتم بما تفعله الأسلحة المدمّرة بالإنسان، بل إنّه يركِّز اهتمامه على البراعة الفنيّة التي تؤدّي بها هذه الأسلحة مهماتها بنجاح.

ظهورات الإمبرياليّة النّاعمة:

بعض الذين وصفوا ثورة الاتّصالات بأنّها جعلت العالم المترامي قرية كونيّة صغيرة، وأنّ هذا العالم المتحوَّل صار حقل تجارب جديدًا لمنازعات، وحروب، ومكائد، وتصفيّة حسابات، هي أشد ضراوة مما عَرَفَهُ النّاس أيام الحرب الباردة وما قبلها. إنّها حرب الصّورة والصوت أو ما يسمّيه البريطانيّون بالإمبرياليّة النّاعمة تلك التي تعرج في الأثير اللامتناهي فتجتاز الحدود وتنكر العهود وتخرق سيادات الأمم والدول. كل هذا حصل في سياق شامل ومركّب من عمليات التّحوّل التي أعقبت الحرب الباردة.

ربّما لهذا السبب يجري ما يُعرف في الغرب اليوم بمجتمع الإعلام العالميّ على خط موازٍ مع العولمة حتى ليكاد يترسَّخ الاعتقاد من حقيقة التواطؤ المتبادل بين المفهومين الشائعين الآن بزخم لافت[1]. ولأن قيل في العولمة من التّعاريف ما يجعلها ظاهرة الظواهر التي تترجم علاقات قوى السيطرة في بداية الألف الثالث، فالذي يقال في الإعلام وثورته الجديدة يعادل وجه الظاهرة الآخر إن لم يؤلف حقيقة وجودها وتكوينها.

إذًا، بين العولمة، العولمة التكنو اقتصاديّة على الخصوص والإعلام، ثمّة علاقة إنتاج متبادل ولقد صار أكيدًا ما بلغته ثورة الاتّصال من قدرة هائلة على غزو كل ما يتصل بميادين النشاط البشري الحديث، وعلى الأخص القطاعات الرئيسة للاقتصاد العالميّ، فعن طريق أربعة مجالات تكنولوجيّة تتداخل بقوّة في ما بينها هي الإعلام المنشور، والهاتف النّقال، والتّلفزة الفضائيّة، والإنترنت، أطلقت العولمة رهاناتها الاقتصاديّة.

وتحسب الليبراليّة الجديدة أنّ سيطرتها على المال العالميّ عبر نحو 200 شركة متعدّدة الجنسية لا تنأى عن سعيها للاستيلاء على المجتمع الإعلامي. ويدخل هذا الحسبان في المقاصد العليا لرهانات العولمة حيث يتحوَّل التوصيل الإعلامي بوسائطه المتنوّعة إلى تقنيات عالية الدّقة لإعادة إنتاج المعتقدات الليبراليّة الكلاسيكيّة، ولا سيّما منها عقيدتا حرية السوق والتبادل الحر.

إنّ هاتين العقيدتين ستعودان مجدّدًا لتؤلّفا المكوّن الإيديولوجي للتبادل الحر الذي نهضت عليه عولمة آخر القرن العشرين، وسيكون على المجتمع الإعلامي العالميّ توظيف هذا المكوّن الأيديولوجي للعولمة الجديدة في إدارة الحروب الاقتصاديّة الباردة. وسيتم ذلك، إمّا من خلال تأهيل إكراهي لمجتمعات دول ذات سيادة، أو عبر تقنيات اقناع إغرائية ودودة لا حصر لها.

إنّ ما يحصل اليوم هو تبدّل صريح في بعض وجوه عمليات الاستحواذ تختلف في مؤديّاتها عما جرت العادة عليه في الأزمنة الاستعمارية التقليديّة.

فقد طرأ تطور جذريّ على آليات السيطرة السّياسيّة والاقتصاديّة خلال الربع الأخير من القرن العشرين. وما عادت فلسفة القوّة التي أخذت بها حركة الرّأسماليّة الصّاعدة لتحقيق مطامحها فوق القوميّة هي نفسها بعد حصول هذا التطوّر. ودخلت وسائل الاتّصال، وشبكات التحكّم، والتوجيه من

(1) مجلة الإتصال، 24 رقم 2 سنة 1974م.

بعد، كعامل رئيس في استعمالات القوّة. وبدا كما لو أنّ عمليات الهيمنة السّياسيّة، والاقتصاديّة، والعسكريّة، والثقافيّة، تتكثّف ضمن مساحة كبرى بعيدًا من الإستفزاز المباشر، هي مساحة الإعلام.

شكّلت نهاية الحرب الباردة 1989 –1990م الانعطاف الفعلي في هذا المنحى، وقد أظهر واضعو الإستراتيجيات العليا في الولايات المتّحدة الأميركيّة رغباتهم الملحوظة في السيطرة على شبكات الاتّصال، والثروات الهائلة التي توفّرها الصناعات اللّامادية من علم، ومعرفة، وقدرة استثنائيّة على التحكّم بالعقول واتّجاهات الرأي العام في العالم.

ويذكر «جوزف ناي» في مقال كتبه في مجلة الشؤون الخارجيّة في نيسان 1996م كيف أنّه سيكون من السّهل على أميركا أن تسيطر سياسيًا على العالم في المستقبل القريب، وذلك بفضل قدرتها التي لا تضاهى في إدماج النّظم الإعلاميّة المعقّدة. ويبني صاحب وجهة النّظر الأميركيّة هذه إلى أي مدى تخلَّعت فيه مفاهيم السّيادة القوميّة تحت وطأة الاختراق الإعلامي عبر شبكات التلفزة الفضائيّة والإنترنت حيث لم يعد بإمكان الدّول ذات السيادة التقليديّة أن تحجب الغزو الثّقافيّ والإعلاميّ عن فضاءاتها، الأمر الذي كانت توفّره إجراءات سياديّة تقليديّة من مثل إغلاق بوابات الحدود الجغرافيّة في وجه عمليات الغزو الآتيّة من الخارج، حتى أنّ عددًا من الخبراء الإنكليز راحوا يصفون هذه الظّاهرة العالميّة بالقوّة النّاعمة التي تستطيع أن تحقّق غاياتها الاستعماريّة على نطاق واسع، من دون أن تخلق ردات الفعل الكلاسيكيّة الثوريّة من جانب الشّعوب التي تتعرّض كرامتها القوميّة للمهانة، وسيادتها للانتهاك، وأرضها للاحتلال.

التّوظيف السّياسيّ لوسائل الإعلام:

عندما وصل هتلر إلى السّلطة في يناير (كانون الثاني) 1933، حرص فورًا على استحداث وزارة للبروباغندا وسلَّمها لجوزيف غوبلز الذي عمل صحافيًا، وبرهن لاحقًا على أنّه كان من أوفى المحيطين بالزّعيم النّازي وبقي معه حتى النّهاية. وإنّ استحداث وزارة خاصة بالبروباغندا أكبر دليل على قوّة الإعلام وضرورته في العمليّة السّياسيّة كما يدل بوضوح على أهميّة توظيفه سياسيًا.

من خلال وزارة البروباغندا نجح غوبلز بالسيطرة على كل مصادر المعلومات في أنحاء البلاد وأبعد، بدءًا من الصحافة بكل أشكالها، مرورًا بالأفلام والمسارح والإعلانات، وصولًا إلى الكتب، من بينها كتب المدارس.

عمل غوبلز بهدفين: الأوّل محو أي معارضة لهتلر من خلال بثّ أخبار موجّهة وتثبيت فكرة تمجيد القائد. والثّانية اقناع الألمان بـ«برامج» وأفكار النّازيين التي بدأت بـ«تفوّق» العرق الآري وإنتقلت إلى ضرورة التخلّص ممّن يشكّلون عقبة أمام «نقاوة» هذا العرق.

عدّة أمثلة حيّة وتاريخيّة تؤكّد ارتباط الإعلام بالسّياسة، ولعلّ أبرز الأدوار السّياسيّة التي لعبها الإعلام في مصر كانت قبيل حرب أكتوبر (تشرين الأول) عام 1973م، نجاح هذه الخطة أكّدته نتائج الحرب، وكذلك شهادة قادة إسرائيل أنفسهم، حيث قال الجنرال الإسرائيلي «إيلي زعيرا»، رئيس الإستخبارات العسكريّة الإسرائيليّة خلال الحرب، في كتابه «حرب يوم الغفران»، إن كل موضوعات الإعلام المصري كانت حملة خداع من جانب السادات، أو من شخص ما بجواره، وذلك ليعتبر أكبر نجاح لمصر في حرب «يوم الغفران»، ناقلًا عن الكاتب الصحافي المصري محمد حسنين هيكل، قوله

إنّ «هناك تعليمات صدرت للجهاز الإعلامي والسّياسيّ المصري لتضليل العدو حول موعد الحرب، وتمّ التّنسيق بين وزارات الإعلام والخارجيّة والمخابرات الحربيّة قبل الحرب بـ6 أشهر».

كل هذه الأمثلة وغيرها تؤكّد الزواج الكاثوليكي غير القابل لفكرة الانفصال بين الإعلام والسّياسة، وأنّ كل وسيلة إعلاميّة تعبّر بحد ذاتها عن وسيلة سياسيّة، ولا يمكن إخفاء دورها الأيديولوجي ووظيفتها السّياسيّة مع اختلاف المشغلين.

ومع تحوّل الإعلام إلى اختصاص ومجال أكاديمي علمي، خصوصًا بعد اهتمام الكثير من الباحثين في التّنقيب داخل المجال الإعلامي السّياسيّ. برزت نظريات إعلاميّة عديدة ساهمت في تفسير ومنهجت وضبط ما يدور في هذا المجال، كما شرحت الأطر النّظرية التي تدور تحت فلكها العمليات الإعلاميّة وكيفيّة توظيفها سياسيًا.

ولأنّه لا يمكن عرض كلّ النّظريات المتعلّقة بهذا المجال سنتناول ثلاثة من أهم النّظريات الإعلاميّة التي أحدثت نقلة كبيرة في عالم الإعلام وتوظيفه السّياسيّ والتي لا زالت قائمة حتى يومنا هذا، ومقاربتها على أداء وسائل الإعلام في لبنان وكيفيّة التوظيف السّياسيّ لها في بلد يعرف بتعدديّة وسائل الإعلام غير الرسميّة فيه.

نظريّة التّأطير:

يعرّف مكاوي والسيد الإطار الإعلامي لقضيّة ما بأنّه: انتقاء متعمد لبعض جوانب الحدث أو القضيّة، وجعلها أكثر بروزًا في النّص الإعلامي، واستخدام أسلوب محدّد في توصيف المشكلة، وتحديد أسبابها، وتقييم أبعادها، وطرح حلول مقترحة بشأنها.(12)

وتعريف النظرية بكل وضوح أن يعمد سارِد القصة إلى إبراز جوانب من القصّة أو الحدث والتَّركيز عَليها، وإغفَال أو تَجاهُل أو طَمس أجزَاء أُخرَى؛ حَسب هَوَى المُتحدِّث وميوله بالنّسبة للأشخَاص، وحَسب مُوافقتها لسلّم الأولويّات في القَنَاةِ الإعلاميّة.

والأسلوب نفسه يستخدم في السياسة والإعلام، ففي حادث تحطّم طائرة تجسّس أمريكيّة في الأجواء الصينيّة وبعد توتّر العلاقات بين البلدين، خرج الرئيس الأمريكيّ وقال: إنّ الإدارة الأمريكيّة تستنكر تأخّر الصين في تسليم الطائرة الأمريكيّة. جاء الرد قاسيًّا من الإدارة الصينيّة بأنّهم سوف يقومون بتفتيش الطائرة للبحث عن أجهزة تنصّت قبل تسليمها. الحقيقة هنا، هو أنّ القضية هي هي تسلّم الصين الطائرة لأمريكا أم لا؟ ولكنّ الخطاب الأمريكي جعل القضيّة هي التأخّر.

«لماذا تأخرّتم»؟ فجاء الرّد الصيني أنّهم قبل التّسليم سوف يتم تفتيشها، وهذه موافقة ضمنيّة على تسليم الطائرة، لكن متى أراد الصينيون ذلك.

التّأطير بما يعني هو وضع الطّرف الآخر أي المتلقّي أمام خيارات محدّدة وكأنّه لا يوجد غيرها، وتدفعه لاختيار أي منها وعادةً ما يختار أفضلها بالنّسبة له، ومهما كان اختياره فإنّه سيختار ضمن ما حدّده له المرسل فحتى لو اختار المتلقى أفضلها، فإنّه يختار الأفضل بحسابات المرسل الذي أطّر هذه الخيارات تحت توقيعه ونسبة لأيديولوجيّته ولمصالحة وتوجّهاته السّياسيّة.

نظريّة الأجندة أو ترتيب الأولويات:

تهتم نظرية ترتيب الأولويات بدراسة العلاقة المتبادلة بين وسائل الإعلام والجمهور الذي يتعرّض لتلك الوسائل في تحديد أولويات القضايا السّياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعية. وتنطلق هذه النّظرية من فرضيّة أنّ لوسائل الاعلام تأثيرًا في تركيز انتباه الجمهور نحو الاهتمام بموضوعات وأحداث وقضايا معيّنة.

وقد عرّفها (G.E Lang & K.Lang) بأنّها: العمل الذي يؤثر بمقتضاها كل من وسائل الاعلام والحكومة والأفراد بعضهم ببعض، أي أنّها عمليّة تفاعليّة تحاول من خلالها العديد من العوامل التأثير في أجندة وسائل الإعلام. كما تفترض هذه النّظريّة أن وسائل الإعلام لا تستطيع أن تقدّم جميع الموضوعات والقضايا التي تقع في المجتمع، وإنّما يختار القائمون على هذه الوسائل بعض الموضوعات التي يتم التركيز عليها بشدّة والتحكّم في طبيعتها ومحتواها. وفي المقابل تثير هذه الموضوعات اهتمامات النّاس تدريجيًا وتجعلهم يدركونها، ويفكّرون فيها ويقلقون بشأنها. ومن ثم تمثّل هذه الموضوعات أهميّة لدى الجمهور أكبر نسبيًا من الموضوعات الأخرى التي تطرحها وسائل الإعلام. فمدى اهتمام صحيفة معيّنة بقضايا معيّنة وإرازها والتركيز عليها تتوقّع الصحيفة أن تكون تلك القضايا في مقدّمة اهتمامات الجمهور نتيجة لقراءته الصحيفة. وهكذا بالنّسبة إلى وسائل الإعلام الأخرى.

الأصول النّظريّة لترتيب الأولويات:

وتعود بحوث ترتيب الأولويات إلى «والتر ليبمان» (Lippman) من خلال كتابه «الرأي العام» الذي صدر العام 1922، إذ يرى «ليبمان» أنّ وسائل الإعلام تساعد في بناء الصّور الذهنيّة لدى الجماهير، وفي كثير من الأحيان تقدّم هذه الوسائل بيئة زائفة في عقول الجمهور. وكانت لدى الباحثين بعد ليبمان إسهامات مختلفة للتّأصيل لنظرية ترتيب الأولويات، وقد ظهرت إحدى التعليقات المباشرة عن ترتيب الأولويات العام 1958م في مقال نوتن لونج وقال فيه: «إنّ الصّحف هي المحرك الأوّل في وضع جدول الأعمال الإقليميّة ولها درو كبيرة في تحديد ما سوف يتحدث عنه معظم الناس وما يفكّرون فيه على أنّه حقائق بالإضافة إلى الطريقة التي يعتبرونها مناسبة للتعامل معها».

وتبقى مقالة لونج حتى يومنا هذا، مع اختلاف في الوسيلة التي تعدّ المحّرك الأول حسب وصفه، فقد أصبح المحرك اليوم على الأغلب هو من يسيطر على منصات وسائل التّواصل الاجتماعي والقنوات التلفزيونيّة العالميّة والصّحف الإلكترونيّة والأقمار الصناعيّة.

لنظريّة ترتيب الأولويات علاقة ارتباط مع نظريات الإعلام الأخرى، فهي ترتبط بنظريّة حارس البوابة التي تتعلّق بالقائم بالاتّصال، وهي بدورها تتعلّق بكيفيّة تحكّم القائم بالاتّصال بكم الأخبار والمعلومات التي سوف تصل إلى الجمهور، بالإضافة الى كيفيّة تناول هذه الأخبار والموضوعات وهي عمليّة بمجملها تعني تحديد ما هو مهم وقليل الأهميّة لدى المؤسّسة الإعلاميّة التي بدورها تريد من الجمهور أن يتبنّى هذا الترتيب في الأهميّة.

ومن جانب آخر فإنّ للنظريّة علاقة بنظريّة الاستخدامات والإشاعات، فهي تؤكّد أنّ تركيز وسائل الإعلام على قضيّة معيّنة يرفعها في سلم أولويات الجمهور، وهذه ترتبط بالاستخدام الكثيف من خلال

العلاقة بين العرض المكثف من قبل الوسيلة الإعلاميّة والاستخدام الكثيف من قبل الجمهور.

لذا فإن جميع وسائل الإعلام تعمل ضمن نظرية ترتيب الأولويات او ما يعرف بالأجندة وذلك طبعًا كل وسيلة حسب أجندتها ضمن الأولويات التي تضعها والتي تعبّر عن أهداف وخلفية القناة وتوجهاتها، وبما أنّ كل الوسائل الإعلاميّة تابعة لإدارة معيّنة (سياسيّة- اقتصاديّة- عسكريّة)، فإنّ هذه الأولويات يتم وضعها في كل وسيلة حسب المصالح والأهداف التي تخدم إدارتها وتتواءم مع مصالحها وأهدافها.

من هنا فإنّ هذه النّظريّة تؤكّد وبشكل علمي سيطرة السّياسة أو المؤثّرين في القرار السّياسيّ على وسائل الإعلام ضمن أجندة ترسم حدودها سياسية المشغلين ومصالحهم.

في الحالة اللبنانيّة لدى وسائل الإعلام تظهر هذه النّظريّة بوضوح، فإذا اخترنا وسيلتين إعلاميّتين مختلفتين وكيفيّة تناولهما لموضوعيْن مختلفين، سيظهر جليًا الاختلاف في ترتيب الأولويات لدى هاتيْن الوسيلتين حيث يعود ذلك لاختلاف الجهات السّياسيّة المشغلة والمسيطرة على تلك الوسائل.

نظريّة حارس البوابة:

يرجع الفضل إلى عالم النّفس النّمساوي الأصل والأمريكي الجنسية «كيرت ليوين» في تطوير ما أصبح يُعرف بنظريّة «حارس البوابة الإعلاميّة. وتُعتبر دراسات «ليوين» من أفضل الدراسات المنهجيّة في مجال القائم بالاتّصال حيث يرى أنّه على طول الرحلة التي تقطعها المادة الإعلاميّة حتى تصل إلى الجمهور المستهدف توجد نقاط «بوابات» يتم فيها إتّخاذ قرارات بما يدخل وما يخرج. وكلّما طالت المراحل التي تقطعها الأخبار حتى تظهر في الوسيلة الإعلاميّة، تزداد المواقع التي يصبح فيها متاحًا لسلطة فرد أو عدة أفراد تقرير ما إذا كانت الرسالة ستنتقل بالشكل نفسه، أو بعد إدخال بعض التّغييرات عليها، ويصبح نفوذ من يديرون هذه البوابات والقواعد له أهميّة كبيرة في انتقال المعلومات[1].

ومن ناحية العوامل التي تؤثّر على عمل حارس البوابة الإعلاميّة فهي متعدّدة، ومن أهمّها ما يتصل مباشرة بموضوعنا هو عامل سياسة المؤسّسة الإعلاميّة، حيث تتعدّد ضغوط المؤسّسة على حراس البوابة، وتتمثّل هذه الضغوط في عوامل خارجيّة وداخليّة، ونعني بالعوامل الخارجيّة موقع الوسيلة في النّظام الاجتماعي القائم، ومدى إرتباطها بمصالح معيّنة مثل وجود محطّات منافسة.

أمّا العوامل الداخليّة فتشمل نمط الملكيّة، وأساليب السيطرة والنّظم الإداريّة، وضغوط الإنتاج. وتؤدّي هذه العوامل دورًا مهمًا وملموسًا في شكل المضمون الذي يقدّم للجمهور، كما أنّها تنتهي بالقائم بالاتصال أي حارس البوابة إلى أن يصبح جزءًا من الكيان العام للمؤسّسة وسياستها[2].

يتّضح هنا أنّها نظريّة من أهمّ نظريات الاتّصال وأشدّها صلابة لارتباطها بنيويًا بآليات السُلَط السّياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، هذا فضلًا عن إحالتها لنظريات ونماذج أخرى مثل نموذج ترتيب الأجندة ونظرية التّأطير framing.

لقد سادت هذه النّظريّة ولا زالت في تفسير تتبّع مسار نشر الأخبار ذات الصّلة بالشأن العام داخل

(1)حسن مكاوي، وليلى السيد، الاتصال ونظرياته المعاصرة، الدار المصرية اللبنانية، 1998م، ص 176-348.

(2) أماني السيد فهمي، أثر الممارسة الإعلاميّة للعاملين في أخبار التلفزيون على إتجاهاتهم نحو العمل، مجلة البحوث الإعلاميّة جامعة الأزهر، القاهرة، كلية اللغة العربية، 1996م، ص 90.

المؤسسات الإعلاميّة، بغربلة الأخبار والسّماح للبعض منها بالنّشر وحجب أو تعديل الأخرى، وبذلك فهم من يمتلكون سلطة قرار تمرير أو حجب هذه المعلومة أو تعديلها قبل أن تصل إلى جمهور وسائل الإعلام.

يُعدّ حراس البوابة من الشخصيات النخب في الوسائل الاعلامية على اختلافها، ولا بدّ أن يكون لهم ارتباط واضح في تجليات الاتّجاه الإيديولوجي والسّياسيّ الموظف والمشغل للوسيلة، حيث يحرصون على تحديد ما يجب أن ينشر وما لا يجب وكيفيّة النشر وكمّه، كل هذا الدور تؤدّيه النخبة داخل المؤسّسات الإعلاميّة.

وفي اختيار مثال الحرام اللبناني نجد العديد من حراس البوابة في أكثر من وسيلة إعلاميّة حرصوا على أن لا يتم تخصيص بث مباشر مفتوح للتظاهرات أمام مصرف لبنان ومنهم من لم يقم بتغطية الحدث أصلًا، علمًا أنّ الوسائل نفسها قامت بفتح بث مباشر لتظاهرات واحتجاجات أقل زخمًا من التظاهرة أمام المصرف. كل هذه القرارات تعود لحراس البوابة المسؤولين عن توظيف أداء الوسيلة الإعلاميّة بما يخدم الجهة السّياسيّة المشغّلة ومصالحها، وبما يخدم الأيديولوجيا السّياسيّة التي تتبنّاها الوسيلة.

تشومسكي في كتابه «السيطرة على الإعلام» يعبر «عن الجذور التّاريخيّة لاستخدام الدّعاية في تبرير المواقف السّياسيّة للحكومة، ويؤكّد أنّ الإعلام هو وسيلة وأداة مهمّة في يد الحكومات الديموقراطيّة التي تفهم دورها بمنع الشعب من إدارة شؤونه، مع التلاعب بإرادته وتوجيهه وفق ما ترغب»[1].

هكذا يرى الكاتب مفهوم الديموقراطيّة ويعرض طريقة استخدامها للإعلام كوسيلة تشويش وتضليل تعمد للسيطرة على الشعوب الغافلة. هذه النّظريات والدلالات كلّها لعلّها تصب في فكرة واحدة، مفادها أنّه لا وجود لإعلام لا يقبع تحت عباءة التوظيف السّياسيّ إلاّ ما ندر جدًا.

السيطرة على الإعلام:

يعدّ المفكر الأمريكي وعالم اللّسانيات «نعوم تشومسكي» أحد أكثر الشّخصيات المثيرة للجدل؛ ليس لتفرّده في طريقة نقد القضايا الإنسانيّة والعالميّة وحسب، بل لجرأته الكبيرة في نقد السّياسة الخارجيّة الأمريكيّة والكيان الصهيوني. صدر لهذا الكاتب مئات الأبحاث والكتب والدّراسات النقديّة، ويعدّ أحد أهم المراجع التي يتمّ الاستشهاد بها لغزارة إنتاجه وتنوّعه، إذ حصل على المرتبة الثامنة عالميًا باعتباره أحد المصادر التي يستشهد بها على نطاق عالمي في العام 1992م.

في كتاب السيطرة على الإعلام يناقش تشومسكي التّأثير الخطير لوسائل الإعلام في تزيّف الوعي المجتمعي وإلغاء قدرته النقديّة ليصبح منصاعًا لبرامج وخطط الدولة والسّياسيّين حتى وإن كانت لا تصب في مصلحته، ولا يكتفي الكاتب بالنّقد المباشر لمثل هذه الظاهرة المنتشرة في العالم بشكل عام وفي الولايات المتّحدة بشكل خاص، بل يناقش جملة من القضايا المهمّة المتعلّقة بالإعلام وتأثيراته على مختلف المستويات الأمنيّة والسّياسيّة والاجتماعية. يضم الكتاب تسعة مقالات تركز كل منها على قضية محدّدة.

---

(1) ناعوم، تشومكي، السيطرة على الإعلام، دار الشروق، 2003م، ص 9.

الإنجازات الهائلة للبروباغندا:

يتحدّث تشومسكي عن الجذور التاريخيّة لاستخدام الدّعاية في تسويغ المواقف السّياسيّة للحكومة، حدث ذلك في العام 1916م في أيام الرئيس «وورد ويلسون» الذي حمل برنامجه الانتخابي شعار «سلام بدون نصر»، وعن طريقه تم اقناع الشعب الأمريكي بالموافقة على دخول أمريكا في الحرب ضد الألمان عن طريق لجنة «كريل» التي قامت بمهمّة اقناع النّاس الأكثر ذكاء ليروّجوا للفكرة في المجتمع.

يعرض تشومسكي كيف أنّ هيئة كريل للدعاية والمكوّنة من كبار الشخصيّات الأمريكيّة استطاعت في عهد الرئيس ويلسون تحويل الرأي العام الأمريكي من مناهضة الحرب ضد ألمانيا إلى الإستعداد الكامل لدخول الحرب العالميّة الأولى بهستيريا وتعطش، وأورد تشومسكي في كتابه حجم النّفاق الذي يقف وراء إمبراطوريّة الإعلام العالميّ وتحديدًا الإعلام الأمريكي، القادر على تغيير أنظمة وإبادة شعوب وإشعال حروب طاحنة عن طريق الترويج لأخبار كاذبة ونشر دعايات لا أساس لها من الصحّة، لتشكّل بها ما يشبه الصدمة الكبرى تجعل المتلقّي على استعداد كامل لتصديق أي شيء يُعرض عليه، والوسائل التي استخدمت كانت غير محدودة ومنها نشر قدر كبير من الفبركة والتزييف للمذابح التي ارتكبها الألمان، ومثل هذه القصص كانت من إختراع وزارة الدّعاية البريطانيّة والتي كانت مهمّتها «توجيه فكر معظم العالم» وكان الأكثر أهميّة هو رغبتهم في السيطرة على فكر الأفراد الأكثر ذكاءً في الولايات المتّحدة، والذين سيقومون بدورهم بنشر الدّعاية المخطّط لها.

كان من نتائج هذه اللجنة، ظهور قدر كبير من الزيف الإعلامي، وتوجيه فكر المواطنين لا سيّما إذا كان ذلك بدعم من النّخبة والطبقات المتعلّمة، فالدّعاية في النّظام الديموقراطي هي بمثابة الهراوات في الدول المستبدة.

ديمقراطيّة المشاهد:

أمّا في مقال «ديمقراطيّة المشاهد» فيتحدّث الكاتب عن فكرة «القطيع الضال» أو «القطيع الحائر» الذي يجب أن ينتبه من السّياسيّين، وهذا المصطلح يشير للشّعوب في أنّها لا تدرك مصلحتها لذا لا يجب أن يتاح لها أن تقوم بدورها بل ينبغي أن تحدّد كل الأدوار والقرارات ثم يتم إيهام الشّعوب بأنّ تلك القرارات قراراتها، روّج لمثل هذه الفكرة «رينهولد نابيهور» عالم اللاهوت ومحلّل السّياسة الخارجيّة من عهد «جورج كينان» وحتى عهد كنيدي، ويرى هذا العالم أنّ المنطق مهارة لا يتمتّع بها إلاّ قلّة من النّاس بينما الأغلب لا يمتلكونها لأنّهم ينساقون وراء العواطف، لذا على من يملك مهارة المنطق أن يصنع أوهامًا ضرورية لإبقاء السّذج على ما هم فيه، كما يرى مؤسس علم الاتصالات وأحد أهم منظّري العلوم السّياسيّة «هارولد لازويل» أنّ الغوغاء لا يمكن أن يفهموا المصالح العامّة لغبائهم، وأنّه من الضروري أن يضربوا بالهراوات على رؤوسهم، لكن في الدولة الديمقراطيّة ينبغي أن تكون تلك الهراوات عبارة عن الدّعاية.

العلاقات العامّة:

إنّ العلاقات العامّة استخدمت من البداية لتكون في صف السّلطة؛ بمعنى أنّ منظومة العلاقات العامة كرّست جهودها لتشقّ الصّف بين أوساط الشّعب نفسه، حدث ذلك في أول إضراب عمالي في

عام 1935م، إذ أنّ الحركة العماليّة حينها حقّقت أول انتصار تشريعي لها وهو ما عرف «بقانون واجنر»، لكن الجهات الحكوميّة الأمريكيّة استشعرت الخطر بالتّنظيم الذّاتي لصفوف الشّعب فعملت على بلبلة ذلك الصّف من خلال نشر دعايات تفيد بأنّ المضربين مخرّبون، وتمّ استخدام شعارات جوفاء فقط من أجل تشتيت انتباه النّاس ومنعهم من الانضمام لتلك الاحتجاجات.

إدارة الرأي العام:

يتحدّث الكتاب أيضًا عن مفهوم إدارة الرأي العام، يقول «إدوارد بيرنابز» أحد المشاركين في لجنة (كرايل) وهو مطوّر ما أسماه بإدارة الإجماع: حتى يتم السيطرة على كل شيء ينبغي أن تتم إدارة الشخصيات النّافذة، ويتم التحكّم بالنّاس واقناعهم من خلال استخدام وسائل الإعلام.

يرى «نورمان بور هورنز» أنّ حرب فيتنام مثّلت ظاهرة لإقناع الشّعب بخوض الحرب باستخدام وسيلة الخوف، ومن هنا ينبغي أن يتم خلق أعداء وهميين ليتم إقناع الناس بفكرة خوض الحرب، باختصار إنّ صورة العالم التي تقدم للجمهور أبعد ما تكون عن الحقيقة، وحقيقة الأمر عادةً ما يتم دفنها تحت طبقة وراء طبقة من الأكاذيب، وكان هذا أمرًا مهمًا حيث منع التهديد الذي تمثّله الديموقراطيّة، وتمّ إنجازه في إطار من الحريّة، فهو لا يطبّق بالقوّة، وإنّما بالدّعاية وتحت إطار من الحريّة الظاهرة.

الإعلام هو وسيلة وأداة مهمّة في يد الحكومات الديموقراطيّة، التي تفهم دورها بمنع الشعب من إدارة شؤونه، مع التلاعب بإرادته وتوجيهه وفق ما ترغب، هكذا يرى الكاتب مفهوم الديموقراطيّة ويعرض طريقة استخدامها للإعلام كوسيلة تشويش وتضليل تعمد للسيطرة على الشعوب الغافلة.

ثقافة الانشقاق:

التزمت الولايات المتّحدة بمبدأ السيطرة على العقل العام، وتعلم قادتها الكثير من النجاحات التي حققتها رغم ذلك، ظلّت ثقافة الإنشقاق والحركات الاحتجاجيّة حيّة في الولايات المتّحدة، حيث ظهر للعلن العديد من الحركات المعارضة في السبعينيات مثل: المنظّمات المناهضة للأسلحة النووية والمنظّمات النسويّة وغيرهما. وفي الثمانينيات، حدث توسّع كبير ليشمل حركات التضامن، وهو تطوّر جديد ومهم في تاريخ المعارضة الأميركيّة وربّما المعارضة العالميّة لأنّ هذه الحركات نخرطت بشكل فعلي في حياة أولئك الذين يعانون في أنحاء مختلفة من العالم. لا يمكن أن يحمل سكان دولة ما رؤية واحدة، وجهة نظر واحدة، فبعد ولادة هذه الحركات وتحديدًا النّسائيّة، حدث أنّه أصبح هناك حركات شعبيّة منظّمة وذات تأثير، فهذا يعني أن نكتشف أنك لست بمفردك، فهناك آخرون لديهم ذات الأفكار. وهذا هو خطر الديموقراطيّة إذا ما تطوّرت مثل هذه المنظّمات، التي تساهم في إنتشار أفكار على شاكلة المخاوف المرضيّة ضد استخدام القوّة العسكريّة، وهذا موضوع خطر يجب تخطّيه.

من جانبه يرى الكاتب نعوم تشومسكي أنّ المجتمعات قادرة على أن تنظّم نفسها ضد محاولات تفريقها، والدليل على ذلك انتشار ثقافة الإنشقاق في أوساط المجتمع؛ لكن على الرّغم من جهود المجتمع في تنظيم نفسه تبقى تلك الجهود بدائيّة، كما أنّها لا زالت تواجه بالتّنظيم القوي الذي يتحكّم به رجال السّلطة ممّن يملكون كل الوسائل ومنها وسائل الإعلام.

استعراض الأعداء:

إذا قرأت البرامج المحليّة للإدارات التي توالت على الحكم خلال العقد الأخير فلن تجد اقتراحات حقيقيّة بشأن ما يجب عمله إزاء المشاكل الحادّة، مثل الصّحّة والجريمة والتّعليم والبطالة. وفي مثل هذه الظروف عليك أن تشتت القطيع الضّال، لأنّهم لو لاحظوا هذا الأمر ربّما لن يعجبهم بما أنّهم هم الذين يعانون. عندئذٍ لا بدّ من إخافتهم من الأعداء، فعليك أن تحطمهم لتدافع عن نفسك، كانت هناك طريقة جاهزة دائمًا للاستدعاء: الروس، فأنت باستطاعتك أن تدافع عن نفسك في وجه الروس، ولكنّهم فقدوا جاذبيتهم كعدو، لذا لا بدّ من إيجاد آخرين، وفي الواقع فإنّ النّاس انتقدوا جورج بوش لكونه غير قادر على توضيح ما الذي يحرّكنا الآن، فبعد فقدانه إسطوانة الروس، كان حتمًا عليه أن يأتي بأخرى جديدة، ومثلما فعل جهلز ريجان في الثمانينات، فأصبح الإرهاب العالميّ وتهريب المخدرات والمجانين العرب وصدام حسين هو هتلر الجديد الذي سيغزو العالم.

كان عليهم لزامًا الإتيان بهم الواحد تلو الآخر لإخافة الناس بهم ليعيشوا في ذعر، حيث ستحقّق انتصارًا على بنما وجرينادا وجيوش عالمثالثية، وهذا ما حدث فعلًا. وهذا أمر مربح فنحن أنقذناكم في آخر لحظة، وهذه إحدى الوسائل التي يمكن من خلالها إبقاء القطيع الضال بعيدًا عن أن يلفت إنتباهه لما يحدث فعلًا حوله، وغالبًا ما ستكون كوبا هي الهدف القادم على القائمة.

إنتقاء الصورة:

نعود مرة أخرى للتصوّر الانتقائي يمكنك استعراض جرائم العدو وتخويف الشّعب منه كما تشاء، يمكنك استخدام إسطوانة الروس قادمون لتلومهم على أي شيء وكل شيء دون أن تبذل أي مجهود، ولكن باعتقادي أسطوانة الإرهاب العالميّ والدولة الإسلاميّة والمجانين العرب أكثر جاذبيّة من الروس. في مايو 1986م.

نشرت مذكّرت السجين الكوبي أرماندو فالاديرز لتصبح حديث وسائل الإعلام التي وصفت هذه الاعترافات بـ «تقرير نهائي عن نظام التعذيب والسجن الذي يتبعه فيدل كاسترو ولمعاقبة وطمس معارضيه»، ووصف كاسترو بأنّه «ديكتاتور مجرم» خلق نوع جديد من الإستبداد في الجحيم الذي يسمّى «كوبا»، بالإضافة إلى ذلك، أقام البيت الأبيض حفل إستقبال للإحتفاء بحقوق الإنسان، واختار رونالد ريغان هذا الرجل لشجاعته ذلك، أقام البيت الأبيض حفل إستقبال للإحتفاء بحقوق الإنسان، واختار رونالد ريغان هذا الرّجل لشجاعته وتحمله سادية ورعب الطاغية الكوبي ثم عينه ممثلًا للولايات المتحدة في لجنة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان. في ذات الشّهر، تم القبض على مجموعة حقوق الإنسان في السلفادور الذين عذبوا في سجن الأرمل، وتشمل هذه المجموعة 432 محامي، قاموت بتوقيع إقرار كتابي عن أساليب التّعذيب التي تعرضوا لها بالإضافة إلى شريط فيديو تمّ تسريبه من داخل السجن، يقدم فيه الضحايا شهاداتهم حول التعذيب. لكن الصحافيّة القومية وقنوات التلفزيون الأميركيّة رفضت نشره ما عدا مقال في صحيفة محلية في سان فرانسيسكوا فقط.

حرب الخليج:

تعد حرب الخليج مثالًا على أنّ النّظام الدعائي الجيد يحقّق نجاحًا، فالنّاس تقتنع إذا قلنا أنّنا حينما نستخدم القوة ضد العراق، فذلك لأنّنا نحترم مبدأ أنّ الاحتلال غير الشرعي والإساءة لحقوق الإنسان

لا بدّ وأن تجابه بالقوّة، وهم لا يعرفون ما معنى أن تطّبق هذه المبادىء عينها ضد سلوك الولايات المتّحدة ذاتها، ممّا يدل على نجاح هائل للأساليب الدعائيّة.

فإذا تناولنا السؤال الخاص بالحرب، فإنّ هناك عددًا من الأسباب قدمت كمبرر للحرب، وهي أن المعتدين لا يجب أن يكافئوا، وأنّ العدوان لا بدّ إبطاله باللجوء إلى العنف، هذا كان سبب الحرب لم يقدم سبب آخر، فهل يمكن أن يكون هذا هو السبب الحقيقي للحرب؟ وهل هذه المبادىء التي تساندها الولايات المتحدة وهي أن المعتدين لا يجب مكافأتهم، وأن العدوان لا بد من مناهضته باللجوء إلى القوّة الحقيقيّة هي أن تلك النقاشات يمكن دحضها بدقيقتين من قبل أي مراهق متعلّم، وعلى الرّغم من ذلك لم يتم ضحدها أبدًا، ولتلقي نظرة على وسائل الإعلام والمعلقين الليبراليين والنقاد والناس الذين يقدّمون شهادتهم في الكونغرس، ولنرَ إذا كان أحد طرح تساؤلات حول الفرضيّة القائلة بأنّ الولايات المتّحدة تدافع عن تلك المبادىء، فهل عارضت الولايات المتحدة العدوان التي تقوم به هي ذاتها في بنما، وأصرّت على ضرب واشنطن بالقنابل لإبطال العدوان؟

على العكس أيضًا ففي ناميبيا مارست الولايات المتحدة «الدبلوماسيّة الهادئة» لعشرين عامًا ولم تلجأ إلى الحرب وفي النهاية كافأت المعتدين.

هذا كلّه علامة من علامات الثّقافة الشمولية، ذلك أنّنا شموليون لدرجة أنّه يمكن أن ننقاد للحرب من دون أي سبب، ومن دون حتى أن يلاحظ أحد ذلك. هذه حقيقة مدهشة.

هذه حقيقة مهمّة عن النّظام الدّعائي الذي يعمل جيدًا، لنأخذ مقولة أن صدام حسين على وشك أن يغزو العالم، كما هو شائع بشكل كبير في الولايات المتحدة. فقد تمّ تلقين النّاس مرة بعد أخرى أنّ صدام حسين سيأخذ كل شيء، وعلينا أن نوقفه الآن، ولكن كيف بمثل هذه القوة؟ وقد دخلت العراق مع إيران في حرب لمدّة ثماني سنوات، وهي إيران ما بعد الثورة التي خسرت معظم قواتها المسلّحة (قبل حرب العراق) وكانت العراق تتمتّع ببعض التأييد الخارجي، ورغم ذلك لم تنتصر، ولكن فجأة أصبح بإمكانها أن تغزو العالم.

هل وجد أحد يشير إلى هذا الأمر وهذه المقاربة؟ حقيقة الأمر هي أنّ العراق دولة عالم ثالثيه بجيش من الفلاّحين. والآن كشف النقاب عن أنّه كان هناك أطنان من المعلومات غير الصّحيحة حول عمليات التّحصين والأسلحة الكيماويّة، لكن من يتجرأ او يبادر شخص ليوضح هذا الأمر.

لائحة المصادر والمراجع

1 – آرثر آساس بيرغر، وسائل الإعلام والمجتمع: وجهة نظر نقدية، ترجمة: صالح خليل أبو إصبع، سلسلة عالم المعرفة، 1978م، العدد 386.

2 – أماني السيد فهمي، أثر الممارسة الإعلاميّة للعاملين في أخبار التلفزيون على إتجاهاتهم نحو العمل، مجلة البحوث الإعلاميّة جامعة الأزهر، القاهرة، كلية اللغة العربية، 1996م.

3 – حسن مكاوي، وليلى السيد، الإتصال ونظرياته المعاصرة، الدار المصرية اللبنانية، 1998م.

4 – روجيه، غارودي، ثقافة اللامعنى، فصل من كتابه بعنوان الهدامون، باريس، 1992م.

5 – سيرج، لاتوش، لوموند ديبلوماتيك، 28/11/1995م.

6 – مارتن، لي، التحالف العسكري الإعلامي، راجع كتاب نظام التضليل العالميّ، ترجمة: غازي أبو عقل، دار المستقبل، دمشق، ص 63.

7 – مجلة الاتصال، 24 رقم 2 سنة 1974م.

8 – ميشيل، فوكو، نظام الخطاب، ترجمة: محمد سبيلا، دار التنوير، بيروت، ص 15.

9 – ناعوم، تشومكي، السيطرة على الإعلام، دار الشروق، 2003م.

10 – والتر، رسيون، القضية والسيادة، مجلة الشؤون الخارجية، العدد 68، 1989م.

11 – وسام، نصر، أجندة اهتمامات المواقع الإلكترونيّة للجهات المعنيّة بشوؤن المرأة المصرية، دراسة مقارنة، المجلد التاسع العدد الثاني، المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، جامعة القاهرة، كلية الإعلام، 2003م، ص 398.

تَفْسير القرآن الكريم ومُلاءمته لطُرُق التّفْسير المعاصرة (الفاتحة نموذجًا)

د. نسرين يوسف

المقدّمة

الحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على سيّدنا محمّد، وعلى آله وأصحابه الغُرّ المَيامين، وبعد:

لا يُمْكِنُ تَناوُل الدين الإسلاميّ بالدراسة والبَحْث مِن دون أن يَكون هُناك تَطَرُّقٌ، ولَو بَسيطاً، للقرآن الكريم فَهْمًا وَمَضْمونًا بِوَصْفه المصدر الأوّل للتشريع الإسلاميّ والدُسْتور الأساس الّذي تَنْبَثِقُ منْه تَعاليم هذا الدين، والعمود الّذي يرتكز عليه كلّ مَن أراد أن يَصِلَ إلى مَعْرِفَةٍ وافِيةٍ بأحْكام الإسلام وآفاقه.

انْطِلاقًا مِمّا تقدَّم، جاء بَحْثُنا هذا ليَصُبَّ في مَجال الدراسات القرآنيّة بشكْلٍ مُحَدَّد، لِما يشتمل عليه القرآن الكريم مِن أهمّيّة في إنشاء جيل مُسْلِم واعٍ مُتَمسِّكٍ بعقيدته، ومُنْتَمٍ إلى مجتمعها، خصوصًا في العصر الراهِن الّذي نَجِدُ فيه المسْلمين في أمَسِّ الحاجة إلى العودة إلى جُذورِهِم الأصليّة، وتشجيع أبنائهم على التعرُّف على ما جاء في كتاب الله تعالى مِن أحكام وآداب بهدف الالتزام بها في شؤون حياتهم كافّة.

بناءً عليه، وجَدْنا أنفُسَنا أمام إشكاليّة تتلخّص بمدى التوافُق بيْن التفسير القرآنيّ بطرقه المعتمدة من جهة، والأساليب المُعاصِرة الّتي تتماشى مع متطلّبات العصر المؤثّرة إلى حدّ كبير في مجتمع إسلام اليوم. وقد فرَضَ علَيْنا هذا الإشكال طَرْح تساؤلات جوهريّة، هي :

- ما المقصود أوّلًا بالتفاسير المعاصِرة؟ وهل يُمْكِن أن تَمَسَّ جَوْهَر القرآن الكريم أو مضمونه؟
- ثانيًا: كيف تطَوَّرَ تفسير القرآن الكريم عبر الزمن؟ وما هو واقعه اليوم؟
- وأخيرًا، كيف يُمْكِن أن تتمَّ الملاءمة بيْن علم التفسير وطرق التفسير المعاصرة؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات لجأنا إلى استخدام منهج تاريخيّ مَكَّننا مِن تَقَصّي المعْلومات وجَمْعها وإعادة تَوْليفها بهدف تحديد السَّيْرورة الّتي تحكَّمَت بِطُرُق التفسير القرآنيّ، قبل أن نستخدم منهجًا وَصْفيًّا – تحليليًّا سَمَحَ لنا بملاحظة بعض نماذج التفسير الموجودة، وتحديد مدى مُلاءمتها للأساليب أو الطُرُق المعاصرة المطْروحة مِن قِبَلِنا.

وضمْن الإطار المذكور ارتأيْنا، بتوجيهات من الأستاذ المشْرِف، أن نتدرَّج في خطّة البحث من تعريف عامّ للقرآن الكريم وطرق التفسير المعاصرة، ثمّ انتقلنا بعدها إلى تَوْصيف عِلْم التفْسير مصْدَرًا، وسَيْرورةً، ومَنْهَجًا؛ لنَصِلَ أخيرًا إلى قِسْمٍ خاصّ بموضوع طرق التفسير المعاصرة الّتي سنرى مَدى التلاقي بيْنها وبيْن تفسير القرآن الكريم.

وفي نهاية هذه المقدّمة، لا بُدّ أن أتوقّف أمام عدد من الدراسات السابقة الّتي سَبَق أن تناولَت مَواضيع تفسير القرآن الكريم المتنوّعة، وهي على سبيل المثال لا الحَصْر:

1- محمّد حسين علي الصغير، **دراسات قرآنيّة: تاريخ القرآن، المبادئ العامّة لتفسير القرآن الكريم، المستشرقون والدراسات القرآنيّة.**

لقد شَكَّل هذا الكتاب بحْثًا وَصْفِيًّا بامْتِياز لتاريخ القرآن الكريم وعلْم التفسير، غيْر أنّه أهْمَلَ إلى حدّ ما الجانِبَ النقدِيّ والتحليليّ والتطويريّ الّذي نهْدف إلى تَفْعيله في بَحْثِنا التمهيديّ هذا.

2- محمّد حسين الذهبيّ، **الاتّجاهات المنْحَرِفة في تفسير القرآن الكريم : دوافعها ودَفْعها.**

قدَّم الباحث في هذه الدراسة بحثًا يقضي بِرَفْض مبدأ التحديث في طُرُق التفسير والحفاظ على ما جاء به السَلَف الصالِح مِن تَفسيرات قرآنيّة، مِن دون الاجتهاد أو الإضافة فيه. وهذا أمر نرفضه في المبدأ، لأنّ العلوم كافّة، في رأينا، يجب أن تُسايرَ روح العصْر؛ لتبْقى موجودة ومُعْتَمَدَةً ومِن بيْنها علم التفسير، مع التشديد على أنّ التطوير لا يعني أبدًا المَساس بجوْهَر القرآن الكريم أو قدسيّته.

3- راتب علاوي وآخرون، **مصحف القِيام: مع التفسير الموضوعيّ لآيات القرآن الكريم.**

4- محمّد عادل أبو الخير، **اجتهادات في التفسير العلميّ في القرآن الكريم.**

يشكّل هذان المرجعان نموذجَيْن واضحَيْن عمّا نقصده في مصطلح: طرق التفسير المعاصرة. إذ قدّم الباحثون في كلّ منهما تفسيرًا مُعاصِرًا للقرآن الكريم وفْقَ طريقة محدّدة سيتمّ التطرّق إليها بالتفصيل والشرح، إلى جانب غيرها من الطُرُق، ضمن المبحث الثالث.

وأشير هُنا، إلى أنّ عددًا كبيرًا من الدراسات الّتي شكَّلَت مرجعًا مهمًّا لنا خلال إعداد البحث، لم تدخل في تَفاصيل الأساليب الحديثة أو الطرق المعاصرة في التفسير، تلك الّتي نحتاج إليها لتطوير علْم التفسير وجعله أكثر مُلاءمة للعصر الراهن، إنّما جاءت أبحاثًا وصفيّة أو نقديّة لتطوّر هذا العلْم. ولعلّ الهدف من وراء بحثنا هو إلقاء الضوء على نماذج التفسير الّتي بدأت تُسايِر الأساليب والطرق المعاصِرة، إلى جانب فَتْح الباب أمام خيارات جديدة من خيارات التفسير المعاصر الّتي لَم يُلْقَ عليها الضوء حتّى الآن.

المبحث التمهيديّ الأوّل : تَعْريفات

سننطلق في هذا البحث مِن تعريفات ترتبط بِقِسْميْه الأساسيَّيْن، وهُما : القرآن الكريم مِن جهة، وطُرُق التفسير المُعاصِرة؛ لنُحَدِّدَ ما نقْصِدُه في كُلٍّ منْهُما شَرْحًا وتفْصيلًا.

المَطْلَب الأوَّل: ما هُوَ القرآن الكريم؟

القرآن الكريم هو كلام الله تعالى المُنْزَل بشكْلٍ مُنَجَّم على النبيّ محمّد ﷺ. وقد جُمِعَ هذا الكلام لاحقًا في صُحُفٍ أو كُتُبٍ تبدأ بِسورة الفاتِحة وتنْتَهي بسورة الناس، ويَصِلُ عدَد السُوَر فيه إلى مئة وأربع

عشرة سورة. والقرآن الكريم هو « دليل الحُكْم الشّرعيّ « [1] الأوّل، والمرجع الأساس في الدين الإسلاميّ.

ويتميّز القرآن الكريم بخصائص أساسيّة، هي: الإعجاز، والتواتُر، واللسان العربيّ. [2] ويتمثّل الإعجاز فيه في « ارتقائه في البلاغة إلى حدّ خارجٍ عن طَوْق البشر، ولهذا عجز العرب عن معارضته عند تحدّيهم به. « [3] أمّا مسألة التواتُر فهي ترتبط بالطريقة الثابتة الّتي تمّ تَناوُل القرآن مِن خلالها مُشافَهَةً ثمّ مُكاتَبَةً منذ تلقّيه عن الرسول ﷺ حتّى يومنا هذا.[4]

وأخيرًا، يبقى أن نُشيرَ إلى أنّ هذا الكتاب قد جاء كامِلًا بلسانٍ عربيّ «**لسانُ الذي يُلحَدون إليه أعجمي، وهذا لسانٌ عربيٌّ مبين**» كما جاء في القرآن الكريم. [5]

المَطْلَب الثّاني: ماذا نَعْني بِطُرُق التَّفْسير المُعاصِرة ؟

لنَصِلَ إلى تعريفِ طُرُق التّفْسير المُعاصِر، الّتي نَقْصِدُها، لا بُدَّ أن نَنْطَلِقَ أوّلًا مِن تَعْريف التفْسير بشكْلٍ عامّ. فالتفسير هو تِبْيان مَعاني الآيات وتوضيحها، وهو يظهر ضمن هذا الإطار بوجوه شتّى، منها: النظر في أساليب الكتاب ومعانيه، والإعراب، وتتبُّع القَصَص، وغريب القرآن، وبَيان الأحكام الشرعيّة، والكلام في أصول العقائد، والمواعظ والرقائق، [6] وغيرها مِن الوُجوه الأخرى الّتي يختصّ كلٌّ منها في جانب من جوانب توضيح النصوص القرآنيّة.

وقد عُنِيَ الناس من الأئمّة والسَّلَف الصالِح بتفسير القرآن الكريم منذ بدايات الإسلام، وقد أدّى هذا الواقع إلى ظُهور فِئة تقول بعدم الحاجة إلى تفاسير جديدة أو مُعاصِرة للقرآن الكريم، والاكتفاء بما جاء في كُتُب الأئمّة السابقين. [7]

إلّا أنّنا نَجِد أنّ عددًا كبيرًا من التفاسير القديمة أو الأصيلة يرتبط بالواقع الثقافيّ والاجتماعيّ الّذي عايشه المسلمون في زمن أصحابها، وهي، على أهمّيّتها، قد لا تصِل بسهولة إلى فئات المسلمين في كلّ عصرٍ وأوان. لذلك كان لا بدّ من العمل على البحث في علم التفسير؛ للوصول إلى تفسيرات أكثر مُلاءمة لعصْرِنا هذا، مع البقاء على المضمون الإسلاميّ الأصيل الّذي قَدَّمَتْه كُتُب السَّلَف الصالح والأئمّة القُدَماء بِوَصْفِها مرجع لا يمكن الاستغناء عنه عند الكتابة في علْم التفسير.

ضمن السياق المّذكور بَرَزَت نماذج شتّى من التفاسير العلميّة، والأدبيّة، والاجتماعيّة، والموضوعيّة، وغيرها من الأشكال الّتي طالَت المجتمعات المعاصرة بالتفسير القرآنيّ. ولا بُدَّ للتطوير أن يستمرّ في هذا المجال، في رأينا، خصوصًا مع التطوّر المتسارِع الّذي تشهده أساليب التواصُل واستراتيجيّات

---

(1) وهبة الزحيلي، **أصول الفقه الإسلاميّ**، دمشق – بيروت، دار الفكر – دار الفكر المعاصر، الطبعة الأولى، 1406 هـ / 1986 م، 421.

(2) وهبة الزحيلي، **م. ن.** ، 421.

(3) وهبة الزحيلي، **م. ن.** ، 422.

(4) وهبة الزحيلي، **م. ن.** ، 424.

(5) وهبة الزحيلي، **م. ن.** ، 423.

(6) محمّد عبده، **فاتحة الكتاب**، القاهرة، دار التحرير للطبع والنشر، د. ط. ، 1382 هـ / 1962 م، 6.

(7) محمّد عبده، **م. ن.** ، 7.

التربية والتعليم في العصور الحديثة، ولذلك جئنا في هذا البحث لنحاولَ عَرْضَ مجموعة مِن نماذج التفسير المُعاصِر الّتي قد تُلائم مُجْتَمَعاتِنا من دون أن تمسَّ أبدًا قدسيَّةَ القرآن الكريم وروحه الأصيلة كما يعتقد البعض ممَّن يُعارِضون التطوير في علْم التفسير، إذ نَجِد أنَّ أساليب الوُصول إلى أيّ مجتمعٍ بالقرآن الكريم لا بُدَّ أن تُراعِيَ، في الشكْل على الأقلّ، الأساليب الّتي تلائمه وتجذبه.

وسنرى، في ما يأتي مِن هذا البحث، أنَّ هناك نماذج من التفاسير الّتي سايَرَت فعْلًا الأساليب المُعاصِرة كالتفاسير الموضوعيّة والقَصَص القرآنيّ وغيرها، في حين أنّه لا زال هناك عددٌ مِن النماذج الّتي لم يتمّ استخدامها بعد في تفسير القرآن الكريم كخرائط المفاهيم والملخّصات وغيرها من الأساليب الّتي سيتمّ تناولها بالتفصيل في المبحث الثاني من هذا البحث.

المبْحث الثاني :

عِلْمُ التّفْسير : مصادره، ومراحل الكتابة فيه، ومناهجه

إنّ البحث في علم التفسير يتطلّب تناوله بالوَصْف قبل كلّ شيء. فعلْم التفسير عِلْمٌ أصيل له جذوره، وتاريخه، وأصوله الّتي سنقف أمامها قدر الإمكان في هذا البحث.

المَطْلَب الأوّل : مصادره

نزل القرآن بلسانٍ عربيّ على النبيّ العربيّ محمّد ﷺ صلّى الله عليه وسلّم لتِبْيان أحكام الدين الإسلاميّ وهداية المجتمع العربيّ الّذي عاش فيه في بادئ الأمر ولذلك كان لسانه عربيًّا، ومن الأدلّة على ذلك قوله تعالى : ﴿ وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿١٩٢﴾ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾ ﴾ [1]. وبذلك كان مصدر التفسير الأوّل للقرآن الكريم هو القرآن نفسه، فمن يتكلّم اللغة العربيّة ويُتْقِنُها يمكنه أن يفهَم ما تيسَّر له من الكتاب العزيز مِن المعْنى العامّ. خُصوصًا وأنّ مِن إعجاز القرآن الكريم أنّ بعض آياته يفسِّرُ بعضها البعض « فما جاء مُجْمَلًا في مَوْضِع قد جاء مُفَصَّلًا في مَوْضِع آخَر، وما جاء مُطْلَقًا في مَوْضِع قد جاء مُقَيَّدًا في مَوْضِع آخَر، وما جاء عامًّا في مَوْضِع قد جاء خاصًّا في مَوْضِعٍ آخَر، وما جاء مُبْهَمًا في مَوْضِع قد جاء مُوَضَّحًا في مَوْضِع آخر، وهَلُمَّ جَرًّا. » [2]

ومِن الأمثلة على ذلك، [3] قَوْله تعالى : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قُمْتُمْ إِلَى ٱلصَّلَوٰةِ فَٱغْسِلُواْ وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى ٱلْمَرَافِقِ وَٱمْسَحُواْ بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى ٱلْكَعْبَيْنِ وَإِن كُنتُمْ جُنُبًا فَٱطَّهَّرُواْ وَإِن كُنتُم مَّرْضَىٰٓ أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوْ جَآءَ أَحَدٌ مِّنكُم مِّنَ ٱلْغَآئِطِ أَوْ لَٰمَسْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَلَمْ تَجِدُواْ مَآءً فَتَيَمَّمُواْ صَعِيدًا طَيِّبًا فَٱمْسَحُواْ بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُم مِّنْهُ ﴾ [4] ، ففي هذه الآية يظهر التفْصيل في عمليّتَي الوضوء والتيمُّم في حالات متعدّدة مع تحديد أصوله وواجباته. وجاء أيضًا في الكتاب الكريم : ﴿ وَٱلسَّمَآءِ وَٱلطَّارِقِ ﴿١﴾ وَمَآ أَدْرَىٰكَ مَا

(1) **الشعراء**، 192 – 195.

(2) محمّد بن عبد الكريم الجزائريّ، **مقدّمة في علوم القرآن وعلوم التفسير**، طرابلس الغرب، جمعيّة الدعوة الإسلاميّة العالميّة، الطبعة الأولى، 1389 هـ / 1970 م، 214.

(3) محمّد بن عبد الكريم الجزائريّ، **م. ن.** ، 215.

(4) **المائدة**، 6.

﴿ ٱلطَّارِقُ ۝٢ ٱلنَّجۡمُ ٱلثَّاقِبُ ۝٣ ﴾ [1] ، وهُنا جاء تفسير كلمة الطارق مباشرة، وهو النجم الثاقِب. [2]

أمّا المصدر الثاني مِن مصادر التفسير القرآنيّ فهو السّنّة النبويّة. فشَرْحُ القرآن وبَيان مَعانيه كان في حاجة إلى تَفْصيل واستفاضة مِن قبَل النبيّ محمّد ﷺ، وهُوَ الّذي فهم القرآن جُمْلَةً وتَفْصيلًا إذ كان مُسَدَّدًا بالوَحْي الإلهيّ الّذي مكّنَه مِن الإحاطة والإلمام بكلّ شارِدَةٍ ووارِدَةٍ في هذا الكتاب العزيز الّذي جاء فيه [3] : ﴿ وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ۝١٩٢ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلۡأَمِينُ ۝١٩٣ عَلَىٰ قَلۡبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلۡمُنذِرِينَ ۝١٩٤ ﴾ ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوۡمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمۡۖ فَيُضِلُّ ٱللَّهُ مَن يَشَآءُ وَيَهۡدِي مَن يَشَآءُۚ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ ۝٤ ﴾[4]؛ ليُبَيِّنَ سبحانه وتعالى للنّاس أنّ تبْيان ما يتعذّر فهمه لديهم من القرآن الكريم سيتمّ من خلال شرْح الرّسول صلّى الله عليه وسلّم.

وسنأتي هنا على ذكْر مِثالَيْن فقط مِن التفسيرات الّتي قَدَّمها الرسول عليه الصلاة والسلام لبعض آيات القرآن الكريم، ومنها قوله ﷺ في تَفْسير قَوْله تعالى ﴿ وَظِلٍّ مَّمۡدُودٍ ۝٣٠ ﴾ [5]: «إنّ في الجنّة شجرة، يسير الراكِب في ظلّها مئة عام، لا يقطعها.» [6] وفي حديث آخر قوله ﷺ في آية ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ ۝٥٩ ﴾[7]: « مَن أطاعَني فقد أطاع الله، ومَن عَصاني فقد عَصى الله ومَن أطاع أميري فقد أطاعَني، ومَن عَصى أميري فقد عَصاني.» [8]

نَصِلُ الآن إلى المصدر الثالث مِن مَصادر التفسير القرآنيّ وهو تفسير الصحابة رضي الله عنهم، وهم الّذين عاصَروا الرسول ﷺ وأسْلَموا وماتوا وهُم مسلِمون. [9] والتفسير المأخوذ عنهم ينقسم إلى أربعة أقسام، أوّلها المَنْقول عن الرسول ﷺ بأمانة، وثانيها ما كان راجِع إلى أسباب النُزول وما يرتبط بها، وثالثها ما كان مرتبطًا بِفَهْم اللُغة العربيّة وتَفْسير مَعانيها الظاهِرة، وهذه الأقسام الثلاثة يُؤخَذ بها بِوَصْفِها مرفوعة إلى النبيّ عليه الصلاة والسلام. أمّا القسم الرابع المَوْقوف على الصّحابيّ نفسه فهو

---

(1) **الطارق**، 1 – 3.

(2) محمّد بن عبد الكريم الجزائريّ، **م. س.** ، 216.

(3) عبد القادر محمّد صالح، **التفسير والمفسّرون في العصر الحديث**، بيروت، دار المعرفة، الطبعة الأولى، 1424 هـ / 2003 م، 83.

(4) **إبراهيم**، 4.

(5) **الواقعة**، 30.

(6) البخاريّ، أبو عبد الله محمّد بن إسماعيل (– 256 هـ / 870 م) ، **صحيح البخاريّ**، تحقيق أحمد زهوة – أحمد عناية، بيروت، دار الكتاب العربيّ، د. ط. ، 1434 هـ / 2013 م، كتاب التفسير (65)، باب سورة الواقعة (56)، حديث (4881) ، 1019.

(7) **النساء**، 59.

(8) البخاريّ، **صحيح البخاريّ**، كتاب الأحكام (68) ، باب الآية (1) ، حديث (7137) ، 1443.

(9) نور الدين عتر، **منهج النقد في علوم الحديث**، بيروت – دمشق، دار الفكر المُعاصر – دار الفكر، الطبعة الأولى، 1418 هـ / 1997 م، 116.

التفسير المُرْتَبِط بالرأي والاجتهاد فيه، ويؤخذ بها شرط ألّا يظهر اجتهادٌ آخر أصحّ منه. [1]

بعد تفسير الصحابة يأتي تفسير التابعين، وهم الأشخاص الّذين شافَهوا الصحابة، وأوّلُهُم مَن لحِقَ العشرة المبشَّرين بالجنّة، أمّا آخرهم فمَن لَقِيَ أنس بن مالك وعبد الله بن أبي أوفى والسائب بن يزيد وهُم آخر الصحابة رضي الله عنهم.[2] والتفسير المَنْقول عنهم مَقْبول أيضًا، إلّا عندما يرتبط باجتهادهم في الرأي فيه كما ذكرنا في اجتهاد الصحابة، فَهُم مَن حَمَلَ العِلم وقام بالدعوة بعْد وَفاة صحابة الرسول ﷺ. [3] وفي عهْدِهِم نشأت مدارس التفسير في مكّة والمدينة المنوّرة والكوفة. [4]

أمّا المصدر الأخير مِن مصادر التفسير فهو الاجتهاد بالرأي، وسنأتي على تعريفه بالتفصيل ضمْن الطلب الثالث من هذا المبْحَث، وهو يشتمل على التفسيرات الكثيرة الّتي ظهرت بعد تفسيرات التابعين، ومنها ما هو مَحْمود وما هو مَذموم. ويكون التفسير بالرأي مَذمومًا حين لا يجري حسب قوانين اللغة العربيّة والأحكام الشرعيّة وشروط التفسير؛ فيأتي وفْقًا لأهواء الأشخاص وانتماءاتهم المذهبيّة والفكريّة والعقائديّة، ومن الأمثلة عليه كثير ممّا جاء في التفسير الصوفيّ أو الإشاريّ الّذي يقوم على تفسير آيات القرآن الكريم من خلال الغَوْص في باطِن آيات النصّ القرآنيّ وفهمها على صورة مُغايِرة لتلك الّتي فهمَها عليْها الصحابة والتابعون وأتْباعُهُم،[5] ومِن أهمّ المؤلَّفات الّتي استَقْطَبَت اعتراضات في هذا المجال نذكر **تفسير ابن عربي** لأبي بكر محي الدين محمّد بن عبد الله الحاتميّ الطائيّ الأندلسيّ.[6]

فضلًا عن ذلك، يكون التفسير بالرأي مَحْمودًا حين يستند إلى أصلٍ مُوافِقٍ للقرآن والسنّة وتفسير السلَف الصالِح، مِن دون أن يُخالِف أصول اللغة العربيّة كذلك.[7] ومن الأمثلة على هذا النوع من التفسير ما جاء في التفسير اللغويّ بهدف شرح المفردات، أو توْضيح القضايا الإعرابيّة، فضلًا عن إبراز الجوانب البلاغيّة والأدبيّة...، وممّا أُلِّفَ ولاقى استحسانًا في هذا المَجال نذكر : **في ظلال القرآن** لسيّد قطب، و**البحر المحيط** لمحمد بن يوسف بن علي بن حيّان الشهير بأبي حيّان الأثيريّ، و**غريب القرآن** لأبي محمّد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري،[8]... كما نذكر إلى جانِب ما تقدّم نوعًا آخر مِن التفسير بالرأي المَحْمود وهو ما جاء تحت عنوان التفسير الموضوعيّ الّذي يقوم على جَمْع الآيات المشترَكة في مَوْضوع واحد وتناولها بالشرح والتدقيق. ومِن المؤلّفات في هذا المجال نذكر: **التبيان في أقسام القرآن** لمحمّد بن أبي بكر ابن القيّم الجوزيّة، و**معجم مفردات ألفاظ القرآن** لأبي القاسم الحسين بن محمّد المعروف بالراغب الأصفهانيّ، و**أسباب النزول** لأبي الحسن علي بن أحمد

(1) محمّد بن عبد الكريم الجزائريّ، **م. س.** ، 224 – 225.

(2) نور الدين عتر، **م. س.** ، 148.

(3) نور الدين عتر، **م. س.** ، 149.

(4) محمّد قاسم الشوم، **علوم القرآن ومناهج المفسّرين**، بيروت، دار الكتب العلميّة، الطبعة الأولى، 1435 هـ / 2014 م، 286 – 287.

(5) كامل موسى، **كيف نفهم القرآن**، بيروت، دار بيروت المحروسة للطباعة والنشر، دون طبعة، 1412 هـ / 1992 م، 228.

(6) كامل موسى، **م. ن.** ، 234.

(7) محمّد قاسم الشوم، **م. س.** ، 315 – 316.

(8) محمّد قاسم الشوم، **م. س.** ، 348.

الواحدي النيسابوري[1]...

وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ الأخذ بهذا النوع من التفسير، أي التفسير بالرأي، مَوْقوف على رأي أصحابه فقط؛ إذ لا تتعلّق بمصدرٍ مَنْقول عن الرسول ﷺ أو صحابته أو التابعين لهم، وسنأتي على تَفْصيل ما يرتبط بالتفسير بالرأي، كما ذكرنا، ضمن المَطْلَب الثالث من هذا البحث.

المَطْلَب الثاني : مَراحِل الكِتابة في علم التفسير

اِلتزم علم التفسير طابعَ الرواية والنَقْل الشفهيّ في عهد الرسول ﷺ والصحابة والتابعين حتّى أواخر عهد بني أميّة، إذ برزت مرحلة التدوين في التفسير. [2] وقد قُسِّمَت مرحلة التدوين نفسها إلى أربع مراحل كالآتي :

- المرحلة الأولى : وقد ابتدأت مع تدوين الحديث النبويّ بأبوابه المتنوّعة الّتي يشكّل التفسير بابًا منها. وقد قام بذلك مجموعة مِن العلماء، منهم : يزيد بن هارون السلمي المتوفّى سنة 117 هـ، وشُعبة بن الحجّاج المتوَفّى 160 هـ. [3]

- المرحلة الثانية : تمّ فيها فَصْل التفسير عن الحديث؛ فرُتِّبَت تفسيرات الآيات حسب ترتيب المصحف، وبقيَت الآيات مُسْنَدة إلى الرسول ﷺ والصحابة والتابعين. ومن العلماء الّذين اعتَنوا بهذا العمل : أبو عبد الله محمّد بن يزيد بن ماجه الربعي القزويني المتوفّى سنة 273 هـ، ومحمّد بن جَرير بن يزيد بن كثير بن غالب الشهير بالإمام أبو جعفر الطّبريّ المتوفّى سنة 310 هـ.[4]

- المرحلة الثالثة: فيها ظهر الوَضْع في التفسير، ودخلت الإسرائيليّات، إذ قامت جماعة من العلماء بتصنيف التفاسير مع اختصار أسانيدها أو حذفها تمامًا؛ فلم يَعُد يُعْرَف أصل عدد كبير مِن التفاسير أو صحّتها مِن دون العودة إلى المصادر الأصيلة. إلّا أنّ هناك كثيرين مِمَّن نَقَلوا عنها مِن دون أن يتحقّقوا مِن مضمونها. [5]

- المرحلة الرابعة: برزت في العصر العبّاسيّ ولا تزال مستمرّة حتّى اليوم. وفيها دخل الفَهْم العقليّ للقرآن على الفهْم النقليّ، وبدأت الكتابة في التفسير حسب مناهج متعدّدة ومجالات متنوّعة كالعِلم، والأدب، والاجتماع، والفِقْه، وغيرها. وهي المرحلة الّتي طالتْها علامات استفهام كثيرة مِن قِبَل العلماء والفُقَهاء؛ لاعتقادهم بأنّ دُخول هذه المناهج على التفسير قد أَفْقَدَ القرآن هدفه الأساسيّ وذهب بمعانيه إلى عدد من الأهداف الأخرى المرتبطة بخلفيّة المفسّر إلى حدّ ما. [6]

(1) محمّد قاسم الشوم، **م. س.** ، 360.

(2) محمّد قاسم الشوم، **م. س.** ، 292.

(3) محمّد حسين الذهبيّ، **الاتّجاهات المنحرفة في تفسير القرآن الكريم : دوافعها ودفعها**، القاهرة، مكتبة وهبة، الطبعة الثالثة، 1406 هـ / 1986 م، 14.

(4) محمّد حسين الذهبيّ، **م. ن.** ، 14.

(5) محمّد قاسم الشوم، **م. س.** ، 293.

(6) محمّد حسين الذهبيّ، **م. س.** ، 15 – 16.

وهنا نشير إلى اعتقادنا بأنّ دُخول المناهج المتنوّعة على تفسير القرآن الكريم لا يُسيء إليها إن التزم المفسّر الأصولَ الموضوعيّة والعلميّة، وحافظ على الطابِع الأصليّ المَوْروث عن الرسول ﷺ وصحابَته والتابعين له في تفسير كُلّ آية مِن آيات القرآن. غيْر أنّ هذا المَطْلَب غير مُحَقَّقٍ، للأسف، عنْد كثيرين ممّن تداخلت مُيولُهم الثقافيّة أو الفكريّة أو حتّى المذهبيّة مع كتاباتهم في التفسير.

المَطْلَب الثالث : مَناهجُه :

تُقْسَم المَناهج في التفسير، حسب ما ورَد في المصادر والمراجع، إلى قسْمَيْن أساسيَّيْن، هُما : التفسير بالمأثور والتفسير بالرأي.

أوّلًا : التفسير بالمَأثور

ويُسَمّى أيضًا التفسير بالأثر، أو بالرواية، أو بالنَّقْل، [1] وهو « ما وَرَدَ نَقْلًا في معنى الآية أو النصّ، فيكون معناه، التفسير بالمَنْقول أو النَّقْل، ممّا لا دَخْل للاستنباط العقليّ فيه أو الاجتهاد « [2]، وهو أوّل العلوم المُدَوَّنة من علوم القرآن. [3]

أمّا مصادر التفسير بالمأثور، فهي : [4]

- تفسير القرآن بالقرآن المُيَسَّر لكُلّ قارئ حسب إلمامه باللغة العربيّة.
- التفسير الوارد عن الرسول صلّى الله عليه وسلّم، والّذي كُلِّفَ به من الله تعالى، إذ جاء في الكتاب الكريم : ﴿ بِٱلْبَيِّنَٰتِ وَٱلزُّبُرِۗ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٤٤﴾ ﴾ [5] .
- تفسير الصحابة الّذين عاصروا النبيّ صلّى الله عليه وسلّم، وتعلّموا القرآن منه، فنقلوا الحديث والتفسير عنه.
- تفسير التابعين الّذين عايشوا أصحاب النبيّ وشافَهوهم، فأخذوا العلوم عنهم؛ ليُصْبِحَ أثرهم مَصْدَرًا مهمًّا مِن مَصادِر علم التفسير.[6]

ولعلّنا نجد في طبيعة المصادر المذكورة ما يدلّ على أهمّيّة التفسير بالمأثور الّذي يعتمد على مصادر أصيلة وثابتة لا شكّ في مصداقيّتها، إذ ربطتها دائمًا صِلة بالرسول صلّى الله عليه وسلّم،

(1) محمّد قاسم الشوم، **م. س.** ، 299.

(2) كامل موسى، **م. س.** ، 191.

(3) نور الدين عتر، **علوم القرآن الكريم**، دمشق، مطبعة الصّباح، الطبعة السادسة [منَقّحة] ، 1416 هـ / 1996 م، 74.

(4) خالد عبد الرحمن العك، **أصول التفسير وقواعده**، بيروت، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 1406 هـ/ 1986 م، 111.

(5) **النحل**، 44.

(6) خالد عبد الرحمن العك، **م. س.** ، 111.

وهو مُتَلَقّي الوَحي وأعْلَم الخَلْق بكتاب الله. [1]

ومِن الأمثلة على التفسير بالمأثور ما جاء في **تفسير القرآن العظيم** لعماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن كثير القرشيّ الدمشقيّ، إذ نلاحظ عند تصفّحِنا كتابَه أنّه يعود في كلّ مرحلة إلى الأحاديث المَنْقولة

عن الرسول ﷺ والأئمّة الصالِحين؛ فيستنتج مِنها تفسيراته، ويستند إليها في كلّ فكرة يعرِضُها. « ويمتاز تفسير ابن كثير بأنّه يذكر الآية، ثمّ يفسّرها بعبارة سهلة موجَزة، ثمّ يفسّرها بآيات أخرى إن وجِد لها شواهِد، وهذا مِن باب تفسير القرآن بالقرآن، ثمّ يشرع في سَرْد الأحاديث المَرْفوعة الّتي لها تعلُّق بالآية المفسَّرة، وتراه يتكلّم عن الأحاديث الواهِية، والمختَلَف فيها في بعض الأحيان، وربّما سكت عن أحاديث واهية، ولكن يعبّر عن ذلك بقوله «غريب»، فإن لم يَجِد أحاديث مَرْفوعة انتقل إلى ما وَرَد عن الصحابة، ثمّ إلى أقوال التابِعين، وأهل العِلْم من المتقدّمين. » [2]

وبالرغم مِن هذه الأهمّيّة الكبيرة، إلّا أنّ هناك أسباباً أدَّت إلى ضعْفِ التفسير بالمأثور، كَدُخول الإسرائيليّات عليه، وهي الآثار اليهوديّة والنصرانيّة الّتي أثَّرَتْ بالتفسير واختلطت به. هذا فضلًا عن حَذْف الأسانيد الّذي حصل في مرحلة التدوين في التفسير فأدّى إلى اختلاط العَليل بالصحيح مِنه، إلى جانِب كثرة الوَضْع أو الكذب في التفسير. [3]

ومِن أهمّ المُصَنَّفات في التفسير بالمأثور، نذكُر :

ـ جامِع البَيان في تفسير القرآن لمحمّد بن جَرير بن يزيد بن كثير بن غالب الشهير بالإمام أبو جعفر الطّبريّ.

ـ تَفْسير القرآن العظيم لعماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن كثير القرشيّ الدمشقيّ.

ـ الجواهِر الحِسان في تفسير القرآن لعبد الملك بن محمّد بن إسماعيل المعْروف بأبي منصور الثعالبي النيسابوري. 4

ثانِيًا : التفسير بالرَّأي

ويُسَمّى أيضًا التفسير العقليّ [5] ، والتفسير بالدراية [6] ، والتفسير بالاجتهاد [7] . وهو عبارة عن تفسير « يقوم على الاجتهاد في فهم النصوص القرآنيّة وادراك مَقاصدها ومَراميها مِن مَدلولها ودلالاتها ... بعد معرفة المُفَسِّر لكلام العرب ومَناحيهم في القَوْل، ومعرفة الألفاظ العربيّة ووجوه دلالاتها، ووقوفه

(1) محمّد قاسم الشوم، **م. س.** ، 300.

(2) أبو الفداء إسماعيل بن كثير القرشيّ الدمشقيّ، [مقدّمة المحقّق] ، **تفسير القرآن العظيم**، بيروت، دار الكتاب العربيّ، دون طبعة، 1436 هـ / 2015 م، الجزء الأوّل، 8.

(3) نور الدين عتر، **علوم القرآن**، 74 – 77.

(4) نور الدين عتر، **م. ن.** ، 77.

(5) خالد عبد الرحمن العك، **م. س.** ، 167.

(6) محمّد قاسم الشوم، **م. س.** ، 314.

(7) كامل موسى، **م. س.** ، 211.

على معرفة أسباب النزول، والناسخ والمنسوخ، وما يَتْبَع ذلك مِن الأدوات الّتي يحتاج إليها المفسِّر. » [1]

ولعلّ أهمّ ما يسْتَوْقِف الباحث في مَجال التفسير بالرأي هو الخلاف القائم حول جواز الكتابة فيه ثمّ الأخذ به. إذ يبرز فريق مُمانِع لهذا النوع من التفسير، وآخر موافق عليه، ولكلّ منهما أدلّته وحججه الّتي سنحاول أن نختصر أهمّها في ما يلي [2] :

ـ يعتَبِر الفريق المانِع للتفسير بالرأي أنّه نوع مِن أنواع الظنّ، والقَوْل على الله بِغَيْر عِلْم، وهذا أمر مُحَرَّمٌ في الآية القائلة : ﴿ قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّيَ ٱلْفَوَٰحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَٱلْإِثْمَ وَٱلْبَغْيَ بِغَيْرِ ٱلْحَقِّ وَأَن تُشْرِكُوا۟ بِٱللَّهِ مَا لَمْ يُنَزِّلْ بِهِۦ سُلْطَٰنًا وَأَن تَقُولُوا۟ عَلَى ٱللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٣٣﴾ ﴾ [3] . في حين يردّ الفريق الآخر بأنّ الظنّ نوع مِن أنواع العِلْم في الأمور الّتي لا يوجد دليل قاطِع عليها، ويستندون في ذلك إلى قوله تعالى : ﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ﴿٢٨٦﴾ ﴾ [4] .

ـ يرى الفريق الأوّل أنّ مهمّة التفسير مَنوطة وموكَلة إلى الرسول ﷺ وحده. في حين يجد الفريق الثاني أنّه قد توفّي قبل أن يُبَيِّن كُلّ ما فيه الحاجة إلى التبيان من القرآن الكريم، وهنا يبرز دوْر أهل العلم في تِبيانه إذ جاء في قوله تعالى :﴿ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُو۟لِى ٱلْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسْتَنۢبِطُونَهُۥ مِنْهُمْ ﴿٨٣﴾ ﴾ [5] .

ـ وجد الفريق الموافق على التفسير بالرأي أنّ الصحابة قد اجتهدوا في التفسير بعد وفاة الرسول ﷺ، ولو كان هذا التفسير مَذمومًا لما وَقَعوا فيه، وإلّا كان تفسيرهم غير مقبول ومخالف لأوامر الله ورسوله ﷺ.

وقد اخترنا تفسير **في ظلال القرآن** لسيّد قطب كمِثال على هذا النوع مِن التفسير، ونجدُ فيه أنّ المفَسِّرَ قد استهلَّ تفسير كُلّ سورة بمعلومات عامّة عن آياتها وترتيبها وصفة نزولها، قبل الانتقال إلى التفسير المُفَصَّل أو المُجْمَل، حسب حاجته، لآيات السُوَر القصيرة، أو لِمَقاطِع مِن آيات السُوَر الكبيرة حسب ترتيب المصحَف. ويُلاحِظ المُطَّلِع على هذا الكتاب لُغَةً إنشائيَّةً تَرْقى بالتفسير من نستوى التوضيح والتعريف، إلى مُسْتوى التفكّر الوجدانيّ بأبعادٍ متنوّعة تطرّق إليها سيّد قطب حسب مِحْوَر كلّ سورة وكلّ آية. ومِن الأمثلة على ذلك بعض ما جاء في تفسيره لآية : ﴿ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ﴿٣﴾ ﴾[6] :
« هذه الصفة الّتي تستغرق كلّ مَعاني الرحمة وحالاتها ومجالاتها تتكرّر هُنا في صلب السورة، في آية مستقلّة، لتؤكّد السمة البارزة في تلك الربوبيّة الشامِلة؛ ولتثبت قوائم الصِّلة الدائمة بين الرب ومربوبيه. بين الخالق ومخلوقاته.. إنّها صِلة الرحمة والرعاية الّتي تستجيش الحمد والثناء. إنّها الصلة الّتي تَقوم على الطمأنينة وتنبض بالمودّة، فالحمد هو الاستجابة الفطريّة للرحمة النديّة. » [7]

(1) خالد عبد الرحمن العك، م. س. ، 167.
(2) خالد عبد الرحمن العك، م. س. ، 168 – 170.
(3) **الأعراف**، 33.
(4) **البقرة**، 286.
(5) **النساء**، 83.
(6) **الفاتحة**، 3.
(7) سيّد قطب، **في ظلال القرآن**، القاهرة – بيروت، دار الشروق، الطبعة الرابعة والثلاثون، 1425 هـ / 2004 م، المجلّد الأوّل، 24.

أمّا أنواع التفاسير بالرأي فهيَ كثيرة جدًّا ويُمْكِن اختصارها ضمن مدارس أربع أساسيّة، هي : التفسير العقديّ، التفسير الموسوعيّ، التفسير اللغويّ، والتفسير المُعاصِر [1] الّذي يدور في فلكِه مضمون بحثنا هذا.

المَبْحَث الثالِث :

مُلاءَمة تفسير القرآن الكريم لِطُرُق التفسير المُعاصِرة

سنحاوِل في هذا المبحث أن نرى مَدى الملاءمة بيْن التفاسير القرآنيّة الموجودة، وطُرُق التفسير المعاصرة؛ لنلاحظ إن كانت هذه التفسيرات قد تمكَّنَت مِن تبْسيط أسلوب التفسير القرآنيّ وجَعْله أكثر مُسايَرة لِلُغة العصْر وجيله. وسنأتي في ما يَلي على عرْض مجموعة مِن الطرُق التفسيريّة الّتي تمّ استخدام بعضها لتفسير القرآن الكريم، مع شرح إمكانيّة اعتماد الطرق الأخرى الّتي لم يتمّ استخدامها حتّى الآن في المجال المذكور، مُعْتَمِدينَ على سورة الفاتحة نموذَجًا في عملِنا. وهُنا نُشَدِّد على أنّ طرق التفسير كثيرة جدًّا، ومِنها ما لا يتلاءم مع طبيعة النصّ القرآنيّ وصِفَتِه؛ فعندما نقول إذًا : « طرق التفسير المُعاصِرة » فإنّنا نَقْصِد تلك الّتي لا تتعارض مع قدسيّة الكتاب العزيز أو روحِه.

المَطْلَب الأوَّل : سَرْد القِصَص

تُعَدُّ القصّة بيْن أهمّ طرق التواصُل الناجِح والقادِر على تأدية دَوْرٍ إرشاديّ عبر الزمن، وفي ذلك سببٌ أساسيّ وراء تَوارُث القصص عبر الأجيال. والقارئ للقرآن الكريم لا يمكنه أن يغْفَلَ عن تَضَمُّنه عددًا مُهِمًّا مِن القصص المتعلّقة بحياة الأنبياء بشكلٍ خاصّ، أو أشخاص آخرين كأهل الكهف، وأصحاب الفيل، وقابيل وهابيل، وغيرهم.

وقد أُفْرِدَت مؤلَّفات كامِلة لتناوُل قصصٍ مُحَدَّدة مِن قصص القرآن الكريم، نذكر منها : حياة موسى لمحمّد شبلي، وذو القرْنَيْن لمحمّد خير يوسف، وقصص الطير والحيوان في الكتاب والسنّة لعكاشة المَنّان الطيبي، ... . في حين نَجِد مؤلّفات أخرى أكثر شموليّة كوْنها تستخرج القصص مِن القرآن بشكل كامِل، مِنها : القصص القرآنيّ : عرْض وقائع وتحليل أحداث لصلاح الخالدي، والمستفاد مِن قصص القرآن لعبد الكريم زيدان، وقصص الأنبياء في القرآن الكريم وما فيها مِن عِبَر لعبد الرحمن بن ناصر السعدي، ... .

أمّا في ما يرتبط بسورة الفاتحة، فجدير بالذكْر أنّ آياتها لا تحتوي قصصًا قرآنيًّا إلّا إن ارتبط ذلك بقصّة نزولها، أو القصص النبويّة المرتبطة بها والّتي يمكن استخلاصها من كتب الحديث إجمالًا. ومِن الأمثلة على ذلك قصّة الصحابيّ أبي سعيد المُعَلّى عندما كان يصلّي في المسجد فناداه الرسول ﷺ فلم يُجِب لأنّه كان يصلّي، وعندما أنهى قال له عليه الصلاة والسلام إنّه سيعلّمه سورة هي أعظم السُوَر في القرآن؛ فكانَت سورة الفاتحة. [2]

(1) محمّد قاسم الشوم، **م. س.** ، 317 – 318.

(2) البخاريّ، **م. س.** ، كتاب التفسير (65) ، باب ما جاء فاتحة الكتاب (1) ، حديث (4474) ، 900.

المَطْلَب الثاني : الاصْطِفاف المَنْطِقيّ

قد يبدو لَفْظ هذه الطريقة جديدًا في علم التفسير القرآنيّ إلّا أنّها مُسْتَعْمَلة فِعْلًا فيه تحت ما يُعْرَف بعنوان: التفسير الموضوعيّ. وقد لاقى هذا النوع مِن التفسير رَواجًا كبيرًا في العصور الحديثة كونه ارتبط إلى حدّ كبير بالعلوم المتنوّعة مِن طُبّ، وأحياء، وفلك، وجغرافيا، وأدب، وغيرها.

وكان الهدف الأوّل مِن هذه الطريقة في التفسير إظهار الإعجاز العلميّ في القرآن الكريم. ومِن المؤلّفات الّتي عُنِيَت بهذا النوع مِن التفسير نذكر : هَدي القرآن إلى الحجّة والبرهان لعبد الله سراج الدين،[1] والجواهر في تفسير القرآن الكريم لطنطاوي جوهر، وكشْف الأسرار النورانيّة القرآنيّة لمحمّد أحمد الاسكندراني، والإعجاز العدديّ للقرآن الكريم لعبد الرزّاق نوفل، والتفسير العلميّ للآيات الكونيّة في القرآن لحنفي أحمد.[2] ومِن الكتب الّتي ارتبطت أكثر بالجانبيْن الأدبيّ واللغويّ، نذكر : غريب القرآن لابن قتيبة، ومعاني القرآن للفراء، والبحر المحيط لابن حيّان، وفي ظلال القرآن إلى جانب التصوير الفنّيّ في القرآن لسيّد قطب،... .[3]

أمّا في ما يرتبط بسورة الفاتحة فنُشير إلى أنّها قد لَقِيَت اهتمامًا لافتاً ضمن التفسير الموضوعيّ بِوَصْفِها فاتحة الكتاب. وقد أُلّف في تفسير إعجازها العدديّ بكثرة وهي السَّبْع المَثاني كَما وَصَفَها سبحانه وتعالى في آية : ﴿ وَلَقَدْ ءَاتَيْنَٰكَ سَبْعًا مِّنَ ٱلْمَثَانِى وَٱلْقُرْءَانَ ٱلْعَظِيمَ ﴿٨٧﴾ ﴾[4] ، ومِن الكتب المعْروفة في هذا الشأن نذكر موسوعة الكحيّل للإعجاز الرقميّ في القرآن الكريم لعبد الدائم الكحيّل.

فضلًا عن ذلك برز اهتمامٌ في تفسير سورة الفاتحة موضوعيًّا مِن ناحية البلاغة إذ تمّ التركيز على فواصلها، وأسلوبها المختَصَر والبليغ، والتشبيهات المهمّة، وغيرها. ومِن الأعمال المَنْشورة في ذلك بحثٌ في مجلّة البحوث والدراسات القرآنيّة في المدينة المنوّرة لصالح بن محمّد آل أبو بكر الزهراني تحت عنوان : أضواء على الإعجاز البلاغيّ في سورة الفاتحة.

المَطْلَب الثالِث : فَرْز المَفاهيم وتَحْليل الدّلالات اللفْظِيّة

تُقْسَم هذه الطريقة إلى قسْمَيْن هُما : فرز المَفاهيم الّذي يقوم على تحديد المصطلحات أو المواضيع الّتي سيتمّ بحثها في المادّة المكتوبة مِن أجل التوصّل إلى مَدى تضمُّنِها لها، وتحليل الدلالات اللفظيّة الّتي تقوم على فهرَسة المصطلحات أو المواضيع المبحوثة ضمن إطار المادّة المكتوبة الّتي تمّ العمل عليها.

أمّا في ما يرتبط بمدى تطبيق هذه الطريقة في مجال تفسير القرآن فنشير إلى أنّ القسم الأوّل قد تمّ استخدامه فعْلًا في هذا المجال. ومن الأمثلة عليه مصحف القِيام : مع التفسير الموضوعيّ لآيات القرآن الكريم لراتب علاوي وآخرين. وفيه قام الباحثون بتحديد ألوان سبعة يشير كلّ منها إلى المصطلحات أو الموضوعات الأساسيّة الّتي أرادوا فرز آيات القرآن الكريم على أساسها؛ فأعطوا اللون الرماديّ مثلًا لآيات ضرْب الأمثال، واللون البرتقاليّ للآيات الدالّة على مكانة القرآن الكريم، والبنفسجيّ

(1) نور الدين عتر، **علوم القرآن الكريم**، 115.

(2) محمّد قاسم الشوم، **م. س.** ، 344.

(3) محمّد قاسم الشوم، **م. س.** ، 348.

(4) **الحجر**، 87.

لآيات الأحكام، وهكذا دوالَيْك. ويساعد هذا الفرْز القارئ أو الباحث في تحديد المجال الّذي تنتمي إليه الآية فَوْرَ قراءتها؛ ممّا يسهّل عليه فَهْم الأطر العامّة لكلّ سورة مِن سُوَر القرآن الكريم.

وإن عُدْنا إلى سورة الفاتحة؛ نَجِد أنّ آياتها قد لُوِّنَت بالأزرق والأخضر لأنّها ترتبط بصفات الخالِق مِن الآية الأولى حتّى الخامسة :﴿ بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ۝١ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝٢ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ۝٣ مَٰلِكِ يَوْمِ ٱلدِّينِ ۝٤ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ۝٥ ﴾[1]. في حين ترتبط الآيتان الأخيرتان بصفات المؤمنين: ﴿ ٱهْدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلْمُسْتَقِيمَ ۝٦ صِرَٰطَ ٱلَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ ٱلْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا ٱلضَّآلِّينَ ۝٧ ﴾ [2] .

أمّا في ما يرتبط بتحليل الدلالات اللفظيّة، فهو لم يُعْتَمَد في تفسير القرآن الكريم حتّى الآن بالرغم مِن الحاجة إليه عند البحث عن الآيات المرتبطة بموضوع مُحَدَّد. والتأليف وِفْقَ هذه الطريقة في التفسير مُيَسَّر لأنّه يعتمد في أساسه على الفهْرَسة، فبالإمكان مثلًا وَضْع فهرس لمصحف القيام الّذي تناولناه في طريقة فرز المفاهيم؛ فيتوصّل الباحث مباشرة مِن خلاله إلى الآيات الّتي تتناول صفات الله تعالى مثلًا، ومِن ضمنها الآيات الأولى مِن سورة الفاتحة. وتظهر أهمّيّته في تغطيته لآيات القرآن الكريم كافّة، ممّا يقدّم صورة أوضح للمواضيع الأكثر ذِكْرًا فيها.

ولا بدّ مِن الإشارة هُنا إلى وُجود فهارس خاصّة بالقرآن الكريم، ولكنّها ترتبط بمصطلحاته نفسها لا بالمصطلحات الموضوعيّة أو التفسيريّة الّتي نرمي إليها. ومِن هذه الفهارِس نذكر: معجم ألفاظ القرآن لمجمع اللغة العربيّة، والمعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم لمحمّد فؤاد عبد الباقي.

المَطْلَب الرابِع : الخرائط الذهنيّة

لوحِظَت مظاهر هذه الطريقة في ما يُعْرَف بالتفسير الإجماليّ، و«هو أن يقسّم المفسِّر السورة إلى مجموعات من الآيات تتناول مجموعَةً موضوعًا واحدًا، فيفسّرها تفسيرًا إجماليًّا، مبرِّزًا مقاصدها، موضّحًا معانيها، مظهرًا مراميها، حيث يُعَنْوِن لهذه المجموعة بعنوان يبرز موضوعها الأساسيّ، ثمّ يشرح هذا الغرض.» [3] وهذا التقسيم المرتبط بعنوانٍ أساسيّ هو العنصر الأوّل في الخرائط الذهنيّة، إلّا أنّ التفسير الإجماليّ لم يُراعِ الشكل والتسلسل المطلوبَيْن فيها حسب ما سيتبيّن في ما يأتي.

إنّ الخرائط الذهنيّة اليوم تُعْتَبَر مِن أهمّ التمثيلات لعمليّة الفَهْم أو الاستيعاب. وهي عبارة عن شكلٍ هرميّ متسلسل يبدأ بعنوانٍ رئيس، ثمّ عناوين عامّة، فأقلّ عموميّة، وُصولًا إلى التفاصيل أو الأمثلة.[4] ولتَوْضيح إمكانيّة تطبيق هذه الطريقة في تفسير

القرآن الكريم سنقدِّم نموذَجًا لخريطة ذهنيّة خاصّة بسورة الفاتِحة:

نلاحظ إذًا أنّ تفسير الفاتحة وِفْقَ هذه الطريقة قد تطلّب ما لا يزيد عن ثلث صفحة تقريبًا من

(1) **الفاتحة**، 1 – 5.

(2) **الفاتحة**، 6 – 7.

(3) فاطمة محمّد مارديني، **حدائق المفسّرين : مذهب المفسّرين ومناهجهم**، دمشق، بيت الحكمة، الطبعة الأولى، 1425 هـ / 2004 م، 153.

(4) ماشي محمّد الشمري، **101 استراتيجيّة في التعلّم النشِط**، حائل، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، الطبعة الأولى، 1433 هـ / 2012 م، 105 – 106.

حيث الحجم، كما جاء مُتَضَمِّنًا لمصطلحات بسيطة وواضحة وقابلة للفهْم مِن قِبَل أكثريّة الناطقين والقارئين بالعربيّة. وإن بحثنا عن تفسير هذه السورة في بعض كُتُب التفسير سنرى أنّ تفسيرها مِن حيث المضمون من قبل العلماء والباحثين قد تطلَّب صفحاتٍ وافِية، كما تمّ استعمال اللغة العربيّة غيْر المُبَسَّطة في أغلبها. ولتوْضيح قَصْدِنا نذكر، على سبيل المثال، أنّ تفسير سورة الفاتحة في **تفسير القرآن العظيم** قد جاء في ما يُقارِب الاثنتي وعشرين صفحة، وقد تضمَّنَت الصفحات عَدَدًا كبيرًا مِن القصص والروايات، فضْلًا عن بيوت الشعْر المُوَضِّحة لبعض عناصر التفسير فيها. [1] وقد لا ينْسَحِب هذا الكمُّ الكبير في التفسير على كلّ كتب التفسير، إذ جاء تفسير الفاتحة أكثر تبسيطًا في تفسيرات أخرى مثل **تَفْسير آيات الأحكام**، إذ جاء تفسير آيات الفاتحة فيه، مِن حيث المعْنى العامّ فقط، في ما يُقارِب الخمْس صفحات. [2]

نستنتج إذًا، ممّا تقدّم، أنّ العدد الأكبر من كتبَ التفسير الموجودة لتوضيح مضْمون الآيات القرآنيّة لم يَتمكَّن بعد مِن لَعِب الدَّوْر الّذي يُمْكن للخرائط الذهنيّة أن تؤدّيَه في عمليّة تبسيط التفسير المرْتَبِط بمضْمون سُوَر القرآن الكريم وآياتِه.

الخاتِمة

لا شكّ في أنّ علم التفسير، كغيره مِن العلوم، لا يزال موضوع بحثٍ ودراسة، خصوصًا وأنّه واسع ومتشعّب وفيه عدد كبير مِن العناصر القابِلة للدراسة مِن تَفسير للقرآن بالقرآن، إلى تفسير الرسول

ﷺ، فتفسير الصحابة، فالتابعين، وُصولًا إلى التفسيرات المعاصرة، هذا عدا عن موادّ أخرى فيه كالناسخ والمنسوخ، وغريب القرآن ومتشابهه، وترجمة الكتاب العزيز إلى لُغات أخرى، وغيرها من الأمور المتنوّعة الّتي يمكن تناولها مطَوّلًا بالبحث والدراسة. وقد جاء بحثنا التمهيديّ هذا ليصُبَّ في هذه الخانة من المواضيع من خلال تناوله مسألة مُلاءمة تفسير القرآن الكريم لطرق التفسير المعاصرة.

بناءً على ما تقدّم، وانطلاقًا من سيرورة هذا البحث ومَفاصِلِه؛ توصّلْنا إلى مجموعة من النتائج والإجابات حول التساؤلات الّتي انطلقنا منها، فجاءَت مُلَخَّصَةً على الشكل الآتي:

- إنّ القرآن الكريم كتاب مُقَدَّس أُنْزِلَ مِن عِنْد الله تعالى ولا يمكن المَساس بمضمونه أو تحريفه لأنّه محفوظ ومَعْروف ومنتشِر على أوسع نطاق.

- تبقى مَصادر التفسير الأصيلة مِن تفسير للقرآن بالقرآن، وتفسير الرسول ﷺ، والصحابة والتابعين له مَعْروفة، وفيها مؤلّفات مَضْمونة ومَوْثوقة، ولا يمكن إلغاؤها بالتالي مِن قبل أيّة تفاسير أخرى. وهنا يبقى على الباحث أو القارئ في هذا المجال أن يتقصّى التفسيرات الأصيلة ويبحث عنها بدقّة.

(1) ابن كثير، **م. س.**، 94 ← 126.

(2) الصابوني، محمّد علي، **تفسير آيات الأحكام**، بيروت، دار القرآن الكريم للعناية بطبعه ونشر علومه، دون طبعة، 1391 هـ / 1972 م، جزءيْن، 18 ← 21.

- هناك تفسيرات تخطَّت اجتهادات الصحابة والتابعين، وجاءت بما قد يُناقِض روح القرآن الكريم وتعاليم الدين الإسلاميّ. وهُنا يبرز دور الباحث في التحقّق مِن صحّة ما جاء فيها مِن خلال مقارنتها مع ما جاء في كُتُب التفسير الأصيلة، وتشريعات الدين الإسلاميّ، وأصول اللغة العربيّة.

- هُناك مكان للاجتهاد في علم تفسير القرآن الكريم شرط ألّا يتناقض ذلك مع أصول اللغة العربيّة وتعاليم الدين الإسلاميّ. وهُنا لابدّ مِن الإشادة بكتب التفسير المعاصِرة الّتي التزمت الشروط المذكورة، وقدَّمَت نماذج مُبَسَّطة تُحاكي لغة المجتمع الّذي تتوجّه إليه، وقد جئنا في البحث على ذِكْر عددٍ منْها.

- إنّ التفاسير بالطُرُق المعاصِرة والحديثة مَطْلوبة، في رأينا على الأقلّ، لأنّ الوُصول إلى أفراد أيّ مجتمع يتطلّب من العلماء أن يُخاطِبوهُم بلغتهم كي لا يكون كلامهم غريبًا عنهم، فينفرون منه ويتّجهون نحو ما يلائمهم أكثر.

- لا شكّ في أنّ تدهور مستوى اللغة العربيّة في أيّامنا يحدّ من قدرة قارئ القرآن الكريم على تفسيره بشكل معْقول مِن خلال مَداركه اللغويّة فقط. الأمر الّذي يفرض على الباحثين تقديم تفسيرات بلُغةٍ عربيّة مُبَسَّطة كي لا يشعر أبناء عصرنا بأنّ الكتاب العزيز غريب عنهم خصوصًا مع غياب التربية الإسلاميّة بشكلٍ شبه تامّ عن الأَنظمة التربويّة المعْتَمَدة في عدد مِن البلدان العربيّة، ممّا أبعدهم أكثر عن هذا الدين.

في نهاية هذا البحث نتمنّى أن نكون قد تمكّنّا مِن تقديم نظرة موضوعيّة وإطلالة علميّة حول العنوان المَطْروح. وأن يكون بحثنا التمهيديّ هذا مُنْطَلَقًا لتقديم أنواع جديدة مِن التفاسير القرآنيّة المبسَّطة الّتي لم تُقَدَّم حتّى الآن، مع تشديدنا على أنّ تقديم هذا النوع مِن التفاسير يجب أن يكون مُسْتَنْبَطًا مِن كُتُب التفسير الأصيلة والأساسيّة، فَقَوْلُنا بالتجديد لا يعني أبدًا التخلّي عن الأصيل.

وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على سيّدنا محمّد، وعلى أصحابه، ومن تبعهم إلى يوم الدين.

ثَبَت المَصادِر والمَراجِع

1 – ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل القرشيّ الدمشقيّ (– 774 هـ / 1372 م) ، **تفسير القرآن العظيم**، تحقيق عبد الرزّاق المهديّ، بيروت، دار الكتاب العربيّ، د. ط. ، 1436 هـ / 2015 م، 6 أجزاء، 3745 صفحة.

2 – أبو الخير، محمّد عادل، **اجتهادات في التفسير العلميّ في القرآن الكريم**، القاهرة، د. م. ، الطبعة الأولى، 1408 هـ / 1988م، 134 صفحة.

3 – البخاريّ، أبو عبد الله محمّد بن إسماعيل (– 256 هـ / 870 م) ، **صحيح البخاريّ**، تحقيق أحمد زهوة – أحمد عناية، بيروت، دار الكتاب العربيّ، د. ط. ، 1434 هـ / 2013 م، 1728 صفحة.

4 – الجزائريّ، محمّد بن عبد الكريم، **مقدّمة في علوم القرآن وعلوم التفسير**، طرابلس الغرب، جمعيّة الدعوة الإسلاميّة العالميّة، الطبعة الأولى، 1389 هـ / 1970 م، 368 صفحة.

5 – الذهبيّ، محمّد حسين، **الاتّجاهات المنحرفة في تفسير القرآن الكريم : دوافعها ودفعها**، القاهرة، مكتبة وهبة، الطبعة الثالثة، 1406 هـ / 1986 م، 112 صفحة.

6 – الذهبيّ، محمّد حسين، **التفسير والمفسّرون**، القاهرة، مكتبة وهبة، الطبعة الثالثة، 1405 هـ/ 1985م، الجزء الثاني، 608 صفحات.

7 – الزحيلي، وهبة، **أصول الفقه الإسلاميّ**، دمشق – بيروت، دار الفكر – دار الفكر المُعاصِر، الطبعة الأولى، 1406 هـ / 1986 م، جزءيْن، 728 صفحة.

8 – الشمري، ماشي محمّد، **101 استراتيجيّة في التعلّم النشِط**، حائل، مكتبة الملك فهْد الوطنيّة، الطبعة الأولى، 1433 هـ / 2012 م، 198 صفحة.

9 – الشوم، محمّد قاسم، **علوم القرآن ومناهج المفسّرين**، بيروت، دار الكتب العلميّة، الطبعة الأولى، 1435 هـ / 2014 م، 397 صفحة.

10 – الصابوني، محمّد علي، **تفسير آيات الأحكام**، بيروت، دار القرآن الكريم للعناية بطَبْعِه ونشر علومه، د. ط. ، 1391 هـ / 1972 م، جزءيْن، 627 صفحة.

11 – صالح، عبد القادر محمّد، **التفسير والمفسّرون في العصر الحديث : عَرْض ودراسة لأهمّ كتب التفسير المُعاصِر**، بيروت، دار المعرفة، الطبعة الأولى، 1424 هـ / 2003 م، 492 صفحة.

12 – الصغير، محمّد حسين علي، **دراسات قرآنيّة : تاريخ القرآن، المبادئ العامّة لتفسير القرآن الكريم**، المستشرقون والدراسات القرآنيّة، قم، مكتب الإعلام الإسلاميّ، د. ط. ، 1413 هـ / 1992 م، 540 صفحة.

13 – ضيْف، شوقي، **الوجيز في تفسير القرآن**، القاهرة، دار المعارِف، د. ط. ، د. ت. ، 1051 صفحة.

14 – عبده، محمّد، **فاتحة الكتاب**، القاهرة، دار التحرير للطبع والنشر، د. ط. ، 1382 هـ / 1962 م، 47 صفحة.

15 – عتر، نور الدين، **علوم القرآن الكريم**، دمشق، مطبعة الصبّاح، الطبعة السادسة [منقّحة] ، 1416هـ / 1996 م، 304 صفحات.

16 – عتر، نور الدين، **منهج النقد في علوم الحديث**، بيروت – دمشق، دار الفكر المعاصر – دار الفكر، الطبعة الأولى، 1418 هـ / 1997 م، 544 صفحة.

17 – العك، خالد عبد الرحمن، **أصول التفسير وقواعده : بُحوث في العلوم القرآنيّة**، بيروت، دار النفائس للطباعة والنشر

والتوزيع، الطبعة الثانية [موسَّعة ومنقّحة] ، 1406 هـ / 1986 م، 496 صفحة.

18 – علاوي، راتب وآخرون، **مصحف القيام : مع التفسير الموضوعيّ لآيات القرآن الكريم**، دمشق، دار غار حراء، الطبعة الثانية، 1433 هـ / 2012 م، 604 صفحات.

19 – العمريّ، أحمد جمال، **دراسات في التفسير الموضوعيّ للقصص القرآنيّ**، د. م. ، مكتبة الخانجيّ للطبع والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1406 هـ / 1986 م، 432 صفحة.

20 – قطب، سيّد، في ظلال القرآن، بيروت – القاهرة، دار الشروق، الطبعة الرابعة والثلاثون، 1425 هـ / 2004 م، 6 مجلّدات.

21 – مارديني، فاطمة محمّد، **حدائق المفسّرين : مذهب المفسّرين ومناهجهم**، دمشق، بيت الحكمة، الطبعة الأولى، 1425 هـ / 2004 م، 176 صفحة.

22 – المحتسب، عبد المجيد عبد السلام، **اتّجاهات التفسير في العصر الراهن**، عمان، مكتبة النهضة الإسلاميّة، الطبعة الثالثة، 1402 هـ / 1982 م، 335 صفحة.

23 – موسى، كامل، **كيف نفهم القرآن : دراسة في المذاهب التفسيريّة واتّجاهاتها**، بيروت، دار بيروت المحروسة للطباعة والنشر، د. ط. ، 1412 هـ / 1992 م، 334 صفحة.

24 – الناصريّ، محمّد المكّي، **التيسير في أحاديث التفسير**، بيروت، دار الغرب الإسلاميّ، الطبعة الأولى، 1405 هـ / 1985 م، 399 صفحة.

25 – نخبة من العلماء، **التفسير الميسَّر**، المدينة المنوّرة – الرياض، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف – وزارة الشؤون الإسلاميّة والأوقاف والدعوة والإرشاد، الطبعة الثانية [مزيدة ومنقّحة] ، 1430 هـ / 2009 م.

الحَجْر المنزليّ واضطراب ألعاب الإنترنت لدى المراهقين في زمن كورونا المُستجد، كوفيد- 19

دكتور زهير حطب[1]/ سناء شبّاني[2]

مُلخّص الدّراسة

تتناول هذه الدّراسة أثر الحَجْرِ المنزليّ، بسبب جائحة كوفيد-19، على المُراهقين حول مدى انخراطهم بالألعاب الالكترونيّة أثناء الحَجْرِ المنزليّ ومُقارنة ذلك مع ما كان سائدًا قبل الحَجْرِ المنزليّ. تتبع الدّراسة المنهج الوصفي مُعتمدة على استمارة لجمع البيانات استهدفت فئات المراهقين من الذكور والإناث من عمر 17-9 سنة. بلغت عينيّة الدّراسة 356، وتم الوصول إليهم عبر إحدى وسائل التواصل الاجتماعيّ، واتس آب (WhatsApp) وذلك خلال شهر أيار، 2020. تشير النتائج إلى أن الحَجْرِ المنزليّ عاملٌ أسهم في زيادة عدد لاعبي الألعاب الالكترونيّة وانخراط نسبة كبيرة منهم في الإفراط في اللّعب. وتبيّن من خلال تفحّص أحد محكّات جميعة الأطباء النفسيّين الأميركيين لمشكلة «اضطراب ألعاب الإنترنت» التي ذكرها الدليل التشخيصي للأمراض النفسيّة عام 2012، أنّ اللاعبين الذين بلغوا مرتبة الإفراط في وقت اللّعب قد يعانون من انعكاسات سلبية على حياتهم النفسيّة، والاجتماعيّة، والتّربويّة، والصّحيّة ليس بسبب عامل الوقت فقط بل يتضاعف الخطر بوجود عامل الحجر المنزليّ، ويحتاج الأمر إلى تشخيص عيادي للكشف عن تطابق سلوكهم مع محكّات الإدمان السّلوكيّ لجمعية الأطباء النفسيّين الأميركية.

الكلمات المفتاحية: كوفيد-19، الحَجْرِ المنزليّ، الألعاب الالكترونيّة، اضطراب ألعاب الإنترنت، المراهقون

مقدّمة

اتّخذت الحكومة اللبنانيّة في الثّاني من آذار 2020 قرار إغلاق المدارس والمؤسّسات التّربويّة في البلاد، أسوةً بالعديد من بلدان العالم التي اتّخذت هذا الإجراء الاحترازي لوقاية المواطنين من الإصابة بفايروس كورونا 19 عبر العدوى. واتّجه التّعليم من خلال تعميم وزارة التّربيّة والتّعليم العالي رقم15 على خطّة تعليم مؤلّفة من ثلاثة مسارات وتضمّنت البثّ التلفزيونيّ، والمنصّات الالكترونيّة، والتّواصل عبر الوسائل التّقليديّة (وزارة التّربيّة والتّعليم العالي، 2020). أتاح ذلك للتّلاميذ الذين استطاع أولياء أمورهم تأمين المُستلزمات التكنولوجية للتّعلّم عن بُعد الدخول إلى عالم الإنترنت ولاستخدامه بعد التّعلّم في التسلية ولعب الألعاب الرّقميّة من بابه الواسع، سواءً برضى أولياء الأمور أو في غفلة عنهم؛ ولا سيّما وأنّ الفراغ طويل والملل سقيم، والانشغالات العمليّة والهواجس النفسيّة والمُتخيلات كثيرة ومُتقاطعة لدى الجميع. فما مدى انغماس المراهقين في لعب الألعاب الالكترونيّة أو الرّقميّة؟ وليس جديدًا على السّاحة اللبنانيّة اكتشاف أثر انغماس المراهقين الطّويل بالألعاب الالكترونيّة، ففي دراسة حاوي وسماحة وغريفيث عام 2018، خلص الباحثون في استنتاجاتهم إلى وجوب البحث عن اضطراب ألعاب الإنترنت لدى المراهقين الذين يُظهرون إنجازًا أكاديميًّا ضعيفًا

(1) دكتور زهير حطب: باحث وأستاذ في قضايا العائلة والتّنمية والتّربيّة.

(2) سناء شبّاني: طالبة دكتوراه في العلوم التّربويّة في جامعة القديس يوسف.

(Hawi, Samaha, & Griffiths, 2018). كما وجد حاوي وسماحة اضطراب لعب الإنترنت في عيّنات مُمّثلة وطنيًّا لدى طلاب المدارس المراهقين وطلاب الجامعات ,Hawi & Smaha,2012) 2017; Hawi et al., 2018). بالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسة المركز التّربويّ للبحوث والإنماء على عيّنة كبيرة من المدارس الرّسميّة في أقضية لبنان أنجزها وجود إدمان الإنترنت (لبنان، المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، 2015).

تتكرّس الألعاب الالكترونيّة، يومًا بعد يوم، على أنّها من أكثر وسائل الترفيه والتسلية المُعاصرة شعبيّة في أنحاء العالم كافة. وقد تلاقى هذا التّقييم في زمن الكورورنا مع اعتماد دول العالم لقرار التّباعد الاجتماعيّ والحَجْرِ المنزليّ وهي فُرضت على المواطنين وغدت ترجمته اللجوء إلى أدوات الكترونيّة ووسائل التواصل والألعاب الالكترونيّة لتكون الوجهة الأساسية الانخراط فيها.

هناك جدل واسع في أرجاء العالم المُعاصر يدور حول إشكالية علاقة المُستخدمين بالألعاب الالكترونيّة وسلامة صحّتهم النفسيّة والاجتماعيّة. استخدمت الجمعيّة الأميركية للأطباء النفسيّين مُصطلح اضطراب ألعاب الإنترنت,Burleigh, Griffiths, Sumich, Stavropoulos, & Kuss (2019) في دليل تشخيص الأمراض النفسيّة عام 2012 لتشير إلى المخاطر المُتعلّقة بالانشغال باللّعب الطويل وصُعوبة التوقف عن اللّعب وظهور أعراض شبيهة بأعراض الإدمان السّلوكيّ. فأين تقع مُمارسة الأولاد اللبنانيين في زمن سارس-كوفيد 19 والحَجْرِ المنزليّ من هذا المُصطلح ومحكّات اضطراب اللّعب؟ وهل أنّ لها تداعيات ونتائج مُحدّدة على سلامة الصّحّة، والصّحّة النفسيّة، والاجتماعيّة عند المُبالغين في الانخراط في اللّعب في أثناء الجائحة ينبغي مُتابعتها، وكيف يتم ذلك؟

تبرز أهمّية هذه الدّراسة في أنّها تعمل على توضيح ما يحدث على أرض الواقع انطلاقًا من وقائع ميدانيّة وتوضّح هذه الإشكاليّة، وتتبع تداعيات الحَجْرِ المنزليّ ونتائجه على سلامة الصّحّة العامّة، والصّحة النفسيّة والاجتماعيّة وتنتهي الدّراسة في استخلاص بعض الإرشادات الموجّهة للأهل والمربين من أجل تدارك الإفراط في لعب الألعاب الالكترونيّة، وفي الكشف عن الأعراض المترتبة بالإفراط في اللّعب. وتبرز أهمّية الدّراسة من خلال ما تسعى إليه من أهداف، وتتضمّن:

- التعرّف إلى الخلل والاضطراب اللذين يلحقان بتصرّفات بعض اللاعبين بالألعاب الالكترونيّة وسلوكاتهم الشخصية يرقيان أحيانا إلى مُستوى تشكيل حالة مَرَضيّة تتطلّب المُتابعة والعلاج.

- إظهار أنّ اللّعب بالألعاب الالكترونيّة لا يكفي بمفرده لتأمين التّوازن في النّمو النفسيّ والانفعاليّ للأولاد بل ينبغي أن يتكامل مع أنشطة اجتماعيّة وتواصليّة فعليّة أخرى ولبناء وترسيخ الصّحّة والسّلامة النفسيّة للأولاد.

- السّعي إلى تعميم ونشر المعرفة بالمحكّات ومعايير التّصنيف المُعتمدة من قِبَل الجمعية الأميركية للأطباء النفسيّين التي صنّفت الحالات المرضيّة عند لاعبي ألعاب الإنترنت والفيديو.

- مدى انخراط المراهقين بألعاب الإنترنت ومُقارنة وقت انخراطهم أثناء الحَجْرِ المنزليّ بوقت لعبهم قبل الحَجْرِ المنزليّ والتّعرف إذا ما كانوا ينغمسون في اللّعب المُفرط من ناحية الوقت الذي يمضونه في اللّعب.

- طبيعة عوالم اللاعبين الهادئة أو المُتطرفة وذلك من معرفة نوع الألعاب الالكترونيّة التي يلعبونها.

التعريف الإجرائي للمصطلحات

الأطفال: تستخدم الدّراسة تعريف الأمم المتحدة للأطفال بأنّهم الذكور والإناث أعمارهم من الولادة لغاية 18 عامًا ما لم يكن الطّفل قد بلغ سن الرّشد قبل ذلك بموجب قانون الدولة (اليونسيف، د.ت.)

المراهقون: تم استخدام مصطلح المراهقين في هذه الدّراسة للإشارة إلى الأولاد من أعمار 9 إلى 17 سنة وذلك بشمل المرحلة مع قبل المراهقة.

الألعاب الالكترونيّة: نُعرّف اللّعبة الالكترونيّة في هذه الاستمارة بأنها اللّعبة المُتوافرة على التلفون، أو الكمبيوتر، أو أجهزة اللّعب، وألعاب الفيديو وباستخدام الإنترنت أو من دونه.

العالم الافتراضي: عرّفه بركات عام 2009 في إبراهيم (2019) على أنّه برنامج يتألف من وسائط مُتعدّدة بصريّة، وسمعيّة–لغويّة، وحركيّة، له ثلاثة أبعاد قد يكون عبر برامج فيديو وقد يحتاج إلى الإنترنت. يتفاعل اللاعب مع البرنامج الذي يُحاكي البيئة والواقع وقد يتّسم بالخيال البعيد من الواقع ويمتلك جاذبية ويوفّر إعدادات للمُستخدم لها نطاق واسع من الحرية في التّجربة والاختيار.

الإفراط في اللّعب: تُعرّف الأدبيّات العالميّة أنّ الإفراط في اللّعب يُشير إلى الانشغال باللّعب عن مهام حياتيّة أساسيّة إلى درجة إهمالها والابتعاد عن الواقع والتعرّض إلى مشاكل صحّية وأمراض نفسيّة. ونحن هنا نحدد الإفراط بالانشغال في اللّعب بما يتجاوز 5 ساعات يوميًّا و 28 ساعة أسبوعيًّا (WHO, n.d).

منهجية الدّراسة وأدواتها

تعتمد هذه الدّراسة المنهج الوصفيّ التّحليليّ الذي يعمل على جمع ووصف وتحليل البيانات الخاصة وظاهرة لَعِبِ الألعاب الالكترونيّة كما برزت خلال الحَجْرِ المنزليّ أثناء مرض كوفيد– 19، ودرجة انتشارها. ويستخدم المسح استمارة مُخصّصة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة من عينية مُمثّلة لمُجتمع الدّراسة، بعد أن استمدّت محاورها وحدّدت اهتماماتها نتيجة مراجعة الأبحاث والدراسات المنشورة في الدوريات وتم بناء استبيان الكتروني باستخدام خدمة غوغل فورمز (Google Forms). تألّف الاستبيان من 12 سؤالًا. وتركّزت الأسئلة على معرفة مُمارسة اللّعب بالألعاب الالكترونيّة قبل وأثناء الحَجْرِ المنزليّ من حيث عدد الأيام في الأسبوع وعدد الساعات في اليوم، وإذا ما كان اللّعب يتجاوز الساعة العاشرة مساء؛ وأنواع الألعاب التي ينشغلون بها وأسمائها.

مُجتمع الدّراسة

تكوّن مُجتمع الدّراسة من الأولاد من الجنسين في سن ما قبل المراهقة وتراوحت أعمارهم ما بين 9 و17 سنة وهم يشكّلون تلاميذ الصفوف الرابع من التّعليم الأساسي صُعودًا إلى صُفوف الثانوي الثالث بفروعه الأربعة في منهاج التّعليم اللبناني.

تم توزيع الاستبيان بشكل عشوائي، وحصلت المُشاركة بواسطة الرابط الالكتروني الذي حمّلناه الاستبيان عبر تطبيق «واتس آب» في الهواتف الذكية. وتم إرسال رابط الاستبيان إلى شريحة واسعة من المعارف من الهيئة التّعليمية والأهالي لإيصاله إلى المراهقين الذين يمتلكون هواتفًا ذكية بينما ملأ

الأولاد الأصغر سنًّا الاستمارة عبر استخدام هاتف أحد الوالدين الذي وافق على مشاركة ابنه/ ابنته في الاستبيان.

قياس الصدق والثبات لأدات جمع المعلومات

اعتمدت الدّراسة اختبار الصدق الظّاهريّ للاستبيان وذلك بعرض فقراتها على مُحكّمَيْن للتأكّد من صلاحيتها وتمت إضافة السّؤال الأخير الذي يتعلق بالتعرّض للعنف خلال الحَجْر المنزليّ لربطه بالعوامل التّربويّة الأسرية. كما طُبّق الاستبيان على عينية عشوائية من المراهقين تُمثّل المجموعات العمرية الثلاث 11–9، و14–12، و17–15 للتعرّف إلى مدى وضوح الأسئلة وسهولة قراءتها وفهمها.

عرض نتائج البيانات ونقاشها

بلغ عدد المُشاركات الصالحة للتّحليل الإحصائي 356 استمارة من أصل 361 مُشاركة. تمّ تحليل البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) الإصدار 25. وأظهرت البيانات أنّ نسبة الإناث المشاركات 51.1 % من مجموع عدد المُجيبين/ المُشاركين. بلغ عدد الذكور فبلغت نسبته 174 48.9 %. وتشكل نِسبة الفارق بينهما 2.2 % لصالح عدد الإناث.

بلغت نِسبة الذكور من الفئة العمرية 11–9 ، 25%، و23% من الفئة 14–12 سنة، و 52 % من فئة 17–15 سنة. وبالمقابل بلغت نِسبة الإناث من الفئة العمرية 11–9 سنة 19.2%، و16.5 % من الفئة العمرية 15–12، و64.3 % من الفئة العمرية 17–15 سنة.

بلغت أكبر نِسبة مُشاركة في الاستمارة من فئة المراهقين من 15 إلى 17 سنة 58.1 %. وتوزّعت النِسَبتان التاليتان على الفئة 14–12 عامًا بما معدّله 19.7 % و فئة 11–9 بنِسبة 22.2 % أي بفروق قليلة نِسَبيًّا. كان عدد الذكور للفئة العمرية 11–9 سنة أكثر من الإناث ب 9 مُشاركين، و10 مشاركين بالفئة 14–12 سنة. أمّا بالفئة العمرية 17–15 فكان وجود الإناث أكثر من الذكور ب27 أنثى.

أظهر الذكور من الفئتين العمريتين 11–9 و 14–12 انزعاجًا بنسبة أعلى من الإناث بفعل الحَجْرِ المنزليّ بينما أظهرت الإناث في الفئة العمرية 17–15 نِسبة انزعاج أعلى من الذكور.

هل تعود هذه النتائج لأسباب ثقافيّة أو اجتماعيّة؟ من المعروف أن الأولاد الذكور يتمتّعون بحرّية اجتماعيّة للخروج من البيت للهو مع رفاقهم في الحي بينما تُقبّل الفتيات من هذه الفئات العمرية فكرة المكوث في البيت والخروج مع العائلة أو أحد الوالدين. وتُشير العديد من الدراسات إلى أن الاختلاف بين الفتاة والصبي تجاه هذا الأمر يعود إلى التوقّعات الاجتماعيّة لدور كل منها(Christov–Moore, Simpson, Coudé, Grigaityte, Iacoboni, & Ferrari, 2014).

أما بالنِسبة للأولاد من الجنسين في الفئة العمرية 17–15 فإن خصائصهم النمائية تؤكّد على حاجتهم إلى الاستمتاع بالاستقلالية عن العائلة وللخروج مع الرفاق. ونتساءل ما إذا كان انزعاج الإناث، من هذه الفئة العمرية، أكثر من الذكور من الحَجْرِ المنزليّ له علاقة بالقدرة على التأقلم مع الحَجْرِ حيث مارس الذكور اللّعب بالألعاب الالكترونيّة بشكل أوسع ولم يشعروا بمرور الوقت.

لعب الألعاب الالكترونيّة في الأسبوع قبل الحَجْرِ المنزليّ وأثناء الحَجْرِ المنزليّ

شكّل الذين كانوا يلعبون قبل الحَجْرِ المنزليّ نِسبة 71 % من المُشاركين. ثلاثون مُشاركًا من كافة المجموعات العمرية من الذكور الذين بلغوا 174 أشاروا إلى أنهم لم يسبق لهم أن لعبوا الألعاب الالكترونيّة بينهن تسع وستون مُشاركة من الإناث من كافة الفئات العمرية. أظهرت الإناث من الفئة العمرية 17-15 وعددهن 69 من 182 لم يعرفن أبدًا الألعاب الالكترونيّة.

في أثناء الحَجْرِ المنزليّ، ازدادت وتيرة اللّعب عند كلا الجنسين من فئة العمر هذه، فصار ثلاث وثلاثون من الذكور وعشرون من الإناث يلعبون بوتيرة يومية. ويمكن الجزم إن كافة الذكور المُشاركين في الدّراسة من هذه الفئة العمرية لعبوا أثناء الحجر المنزليّ، وتضاعف عدد اللاعبين مرتين للعب كل يوم عما كان قبل الحجر المنزليّ. كانت أكثر وتيرة اللّعب لدى الذكور ساعة إلى ساعتين في اليوم قبل الحجر وأصبحت تتراوح ما بين 3 و 5 ساعات. هذه البيانات هي من تقدير اللاعبين أنفسهم، فهل تتمتّع بالدقّة؟ هل كانوا يلعبون بشكل مُتواصل أو متقطّع؟ كان هناك لاعبان يلعبان يوميًّا بإفراط قبل الحجر المنزليّ وأصبح عددهم أحد عشر لاعبًا أثناء الحجر المنزليّ. أما الإناث فإن معظمهن كن ينشغلن باللّعب وأثناء الحجر المنزليّ بمعدّلات متوسّطة ما عدا ثلاثة منهنّ يفرطن في اللّعب.

انشغل الذكور من الفئة العمرية 14-12 باللّعب أكثر من الإناث، وازدادت وتيرة اللّعب كل يوم لديهم بنسبة 50% أثناء الحجر المنزليّ بعد أن كانت 17.5 % قبله. وحوالي ثلث الفتيات استمرين بعدم الاهتمام باللّعب قبل أو أثناء الحجر المنزليّ. وتُشير البيانات إلى أن عدد الذكور المُفرطين في اللّعب بعد الحجر ازداد بنسبة 12 لاعبًا مُقابل لاعبتين من الإناث.

تُعتبر الفئة العمرية (15- 17 سنة) الأكثر مُشاركة في الاستبيان من حيث العدد. وتُشير البيانات أن نسبة اللاعبين الذكور كانت 23 % قبل الحجر وأصبحت 54 % بعدها، كما ازدادت نسبة الإناث اللاعبات من 8.5 % إلى 31 % . وكان 16 من الذكور يُفرطون في اللّعب، مقابل 11 من الإناث فهل يعود الازدياد في عدد المُفرطين في اللّعب (20 من الذكور و 10 من الإناث) إلى تأثير الحجر المنزليّ؟

الجدول1

كم من الوقت أنت تلعب الألعاب الإلكترونية في الأسبوع أثناء الحجر المنزلي؟
الجنس * العمر

المجموع	الجنس: أنثى	الجنس: ذكر			العمر
3	3	0	لم أكن ألعب	كم من الوقت أنت تلعب الألعاب الإلكترونية في الأسبوع أثناء الحجر المنزلي؟	9-11
12	6	6	يوم في الأسبوع		
11	6	5	أكثر من يوم في الأسبوع		
53	20	33	كنت ألعب كل يوم		
79	35	44	المجموع		

كم من الوقت كنت تلعب الألعاب الإلكترونية في الأسبوع قبل الحجر المنزلي؟
الجنس * العمر

المجموع	الجنس: أنثى	الجنس: ذكر			العمر
7	6	1	لم أكن ألعب	كم من الوقت كنت تلعب الألعاب الإلكترونية في الأسبوع قبل الحجر المنزلي؟	9-11
33	15	18	يوم في الأسبوع		
22	7	15	أكثر من يوم في الأسبوع		
17	7	10	كنت ألعب كل يوم		
79	35	44	المجموع		

الجدول 2

كم من الوقت كنت تلعب الألعاب الإلكترونية في اليوم قبل الحجر المنزلي؟ الجنس * العمر

العمر		الجنس: ذكر	الجنس: أنثى	المجموع
12-14	لم أكن ألعب	9	11	20
	كنت ألعب أقل من ساعة	10	9	19
	كنت ألعب من ساعة إلى ساعتين	11	8	19
	كنت ألعب من 5 -3 ساعات	7	2	9
	كنت ألعب 8 -6 ساعات	2	0	2
	كنت ألعب أكثر من 8 ساعات في اليوم	1	0	1
	المجموع	40	30	70

كم من الوقت أنت تلعب الألعاب الإلكترونية في اليوم أثناء الحجر المنزلي؟ الجنس * العمر

العمر		الجنس: ذكر	الجنس: أنثى	المجموع
12-14	لا ألعب	1	11	12
	أقل من ساعة	5	6	11
	من ساعة إلى ساعتين	9	5	14
	من 3 إلى 5 ساعات	13	6	19
	من 6 إلى 8 ساعات	12	1	13
	أكثر من 8 ساعات في اليوم	0	1	1
	المجموع	40	30	70

الجدول 3

كم من الوقت كنت تلعب الألعاب الإلكترونية في اليوم قبل الحجر المنزلي؟ * الجنس * العمر

العمر		الجنس: ذكر	الجنس: أنثى	المجموع
15-17	لم أكن ألعب	20	52	72
	كنت ألعب أقل من ساعة	13	27	40
	كنت ألعب من ساعة إلى ساعتين	37	28	65
	كنت ألعب من 5 -3 ساعات	18	10	28
	كنت ألعب 8 -6 ساعات	2	0	2
	المجموع	90	117	207

كم من الوقت أنت تلعب الألعاب الإلكترونية في اليوم أثناء الحجر المنزلي؟ الجنس * العمر

العمر		الجنس: ذكر	الجنس: أنثى	المجموع
15-17	لا ألعب	9	44	53
	أقل من ساعة	5	16	21
	من ساعة إلى ساعتين	23	27	50
	من 3 إلى 5 ساعات	37	19	56
	من 6 إلى 8 ساعات	9	7	16
	أكثر من 8 ساعات في اليوم	7	4	11
	المجموع	90	117	207

الانشغال باللّعب في أثناء الحجر المنزليّ

ارتفعت نسبة الانشغال باللّعب أثناء الحَجْرِ المنزليّ وأصبحت %90 من كافة الأعمار. ومن ناحية اللّعب بشكل يومي، كانت الفئة العمرية 11–9 من كلا الجنسين قبل الحَجْرِ تلعب بنِسبة 21.5 % وأصبحت النِسبة 67 % . لعبت الفئة 14–12 بنِسبة %14.3 قبل الحجر وأصبحت 41.4 % أثناءه. أما الفئة العمرية 17–15 فكانت تلعب قبل الحَجْرِ بنِسبة 15 % وقفزت النِسبة إلى 41.1 % أثناء الحَجْرِ.

تُشير نتائج اللّعب بالساعات خلال اليوم الواحد قبل الحَجْرِ المنزليّ إلى أنّ الفئات العمرية الثلاثة كانت تلعب بنِسبة 71 % من أفرادها كل يوم، وسُجلت أعلى نِسبة لعب 32.2 % للعب بين ساعة وساعتين. وكانت الفئة 11–9 سنة أكثر فئة لعبت كل يوم بنِسبة 39.2 % من بين الفئات الثلاثة. وكان هناك من الفئات العمرية الثلاثة من يلعب ما بين 3 و5 ساعات(44 لاعبًا) وبين 6 و8 ساعات (6 لاعبين)، ولاعب واحد من فئة 15–12 سنة يلعب في اليوم أكثر من 8 ساعات.

ازدادت ساعات اللّعب في أثناء الحَجْرِ المنزليّ لتصبح نِسَبتها حوالي 80 % لكافة الفئات العمرية.

وتدنّى عدد اللاعبين الذين يلعبون ما بين ساعة إلى ساعتين. أصبح 100 لاعب يلعبون ما بين 3 و 5 ساعات، وكان 6 لاعبين يلعبون مابين 6 و 8 ساعات يوميًّا وقفز العدد إلى 41 لاعبًا، وأصبح هناك لاعبون من الفئات العمرية الثلاث يلعبون أكثر من 8 ساعات في اليوم. فبعد أن كان لاعب واحد يلعب أكثر من 8 ساعات في اليوم، بلغ العدد الراهن 14 لاعبًا.

اللّعب الفردي أو مع لاعب آخر معظم الوقت

حصل اللّعب مع الرفاق على أعلى نِسبة من اللّعب 55.8% بين المجموعات الثلاث. كان هناك 18% يلعبون لوحدهم وتقاربت نسبة اللّعب المُفرد مع نسبة اللّعب مع أحد الأخوة في البيت 19%. ومن غير الواضح ماهي هذه الألعاب التي كانوا يلعبون بها بمفردهم أو يتشاركونها مع أخوتهم وخاصة أن هناك 57 مُشاركًا لم يُحدّدوا أسماء الألعاب أو أنواعها كما ستُظهر البيانات اللاحقة. ومن المُلاحظ أن البنات لم يلعبن على الإنترنت مع الرفاق مُقارنة مع أقرانهم الذكور علمًا أنهن لعبن ألعاب القتال. وتُشير بعض الأبحاث إلى أن الفتيات لا يتحمّلن ملاحظات الصّبيان القاسية أثناء مُشاركتهن أياهم في الألعاب القتالية الجماعية. ويتلقيّن ثلاث مرّات مُلاحظات سلبية من لاعبين آخرين أكثر من الصّبيان، فهن عرضة للتمييز بناء على الجندر. بالإضافة إلى ذلك يسمعن كلامًا غير لائق بالنسبة لهن مُقارنة مع الأحاديث التي يتبادلها الصّبيان أثناء اللّعب بين بعضهم البعض;Alexander, 2018) (Counseling Staff, 2020. ومن المُلاحظ أيضًا أن البنات من هذه الفئة العمرية لعبن ضعف زميلاتهن من الفئة العمرية 12-14 ألعاب الجمال والأناقة بينما لم تلعب الإناث من الفئة 15-17 ألعاب الموضة والأناقة.

الألعاب المفضّلة

بلغ عدد الألعاب التي يلعبها المراهقون 49 لعبة الكترونيّة. تنوّعت هذه الألعاب وشملت ألعابًا فكرية، وألعاب الحرب والقتال، وألعاب الورق، وألعاب مُحاكاة الحياة الاجتماعيّة، وألعاب بناء المدن والمزارع، وألعاب رياضة رقمية ككرة القدم، وألعاب سباق سيارات، وألعاب المُغامرات، وألعاب الموضة والأناقة والتسوّق، وألعاب غير مُحدّدة بالاسم. لعبت الإناث كافةً الألعاب التي لعبها الذكور ولكن الإناث من أعمار 9-11 لعبن ألعاب الموضة والتسوّق(9).

برزت ألعاب الحرب والقتال بعدد لاعبيها 157، أي ما نِسَبته 53.4% من مُجمل الألعاب المذكورة. كانت نِسبة الإناث منها 37% ونِسبة الذكور حوالي 57%. ويظهر حجم وتأثير الفئة العمرية على مُمارسة ألعاب القتال كما يلي:

- الفئة العمرية 9-11 سنة 76 لاعبًا ولاعبة أي ما نِسبته 51.3 % .

- الفئة العمرية 12-14 سنة 59 لاعبًا ولاعبة أي ما نسبته 49.2 % .

- الفئة العمرية 15-17 سنة 159 لاعبًا ولاعبة أي ما نِسبته 56 % .

إن أكثر الألعاب تفضيلًا كانت لعبة «PUB G» بأعلى نِسبة بين الألعاب الأخرى المذكورة، حيث جمعت 19 % بتكرار 56 لاعبًا تلاها لعبة « Fortnite » بتكرار 40 لاعبًا ثم ألعاب الورق المُتعددة باستخدام التطبيق الإلكتروني «جواكر»، وبلغ عدد اللاعبين 25 لاعبًا .

تصنيف الألعاب

تشير البيانات أن تكنولوجية الألعاب الرّقميّة كسرت الصورة النّمطيّة التي سادت في مجتمعاتنا وتقول إنّ الصّبيان يميلون إلى ألعاب الحرب والقتال والاستراتيجيات القتالية والعنف بينما تميل الفتيات إلى الألعاب التي تعزّز دورهنّ الاجتماعيّ. لا يُضاهي عدد الإناث للذكور في لعب ألعاب الحروب والعنف والقتال ولكن الإناث اللواتي شاركنَ في الاستبيان من الفئتين العمريتين 11–9 سنة و 15–17 أظهرنَ انغماسهنّ في هذا النوع من الألعاب. أمر مثير للجدل من ناحية هذا التغيير. فهل تفسير ذلك أنّ هذه الألعاب تُعطي دورًا للأنثى كبطلة(Avatar)؟ تظهر مُقاتلة بكامل الأناقة؛ ترتدي أحدث الأزياء المُتناسقة مع سياق اللّعب والتي تتلائم مع تقبّل هذه الفئة العمرية لشكل الملابس، وتظهرها مثيرة للمفاتن، وتبرزها في اللّعبة مالكة لقوّة كبيرة تواجه أعتى الأقوياء، وتُحارب بشجاعة وشراسة، وتُتقن افتراضيًّا، كشريكها الذكر، استخدام الأسلحة على أنواعها. فهل تروق للفتاة هذه العناصر لتجد دورها إلى جانب اللاعب الذكر فتنخرط معه في اللّعب تماهيًا مع هذه الصورة التي تُظهرها امرأة جميلة بمقاييس تتفق كافة شركات الألعاب المُنتجة على إبرازها في هذا الشكل؟

وعند البحث عن مضمون الألعاب الالكترونيّة كافّة التي لعبها المشتركون في الدّراسة فهي غير مناسبة للمراهقين حتّى ألعاب السباق التي تضع مِعيار السرعة الهدف من اللّعبة لتحقيق الفوز، وألعاب الموضة والأناقة. فهذه الأخيرة تقوم على تشجيع اللاعبات على العناية بالمظهر الخارجيّ بمقاييس تفرضها الشركة المُنتجة لهذه الألعاب من ضمن خيارات اللّعبة، وتُشجّع على الاهتمام بالمظهر الخارجيّ كأهم عنصر في شخصية الفتاة. تُقدّم اللّعبة نُقودًا افتراضية لتُنفقها اللاعبة في مراكز التسوّق الافتراضية وتشجّع على حياة البذخ والثراء فتبدو اللّعبة عالم خيالي وهمي يُخشى أن يُصبح مُتنفّسًا للفتيات للهروب من الحياة الواقعيّة المُختلفة عن عالم الألعاب الالكترونيّة من حيث السّياق الاجتماعيّ والثّقافيّ ومن الناحية النفسيّة. تتجاهل الألعاب الاختلاف الطّبيعيّ الذي ينمو عليه الإنسان وتفرض اللّعبة في إعداداتها نمطًا مُعيّنًا من الحياة والأنشطة على اللاعبة ومعيارًا للشكل الخارجيّ الذي تُشجعه اللّعبة وتدعمه، وهذا ما قد يُسبّب مشاكلَ نفسيّةً بدءًا من عدم الرّضى على شكل الجسم وشكل الشعر ولونه. وربما يقود ذلك إلى صراعات داخلية لعدم قدرة اللاعبة على تغيير الشكل للظهور كبطلات الألعاب الالكترونيّة بينما في اللّعبة يُمكن الحصول على التغيير بكبسة زر (Alexander, 2018).أمّا لُعبتا Pub G وFortine فقد انتشرتا على صعيد العالم وبلغ عدد اللاعبين الملايين لسهولة الوصول إلى هذه الألعاب وغيرها عبر استخدام الهاتف الذّكي. أظهرت بعض التقارير أن هاتين اللّعبتين غير مُناسبتين للأولاد وتدفعان اللاعب إلى الإدمان على اللّعب (Parentzone, n.d.1). تحتوي هذه الألعاب على لُغة غير لائقة كالشّتائم والسّباب وعلى مشاهد العنف في القتل والتي تُشجّع اللاعب لِيُصبح قاتلًا افتراضيًّا بارعًا يُكافئ على نجاحه في البقاء على قيد الحياة. هناك خاصيّة في لعبة Fortine، (Strip Fortnite)، عندما تُشارك الفتيات في اللّعبة من ضمن فريق، قد يُطلب من اللاعبة خلع قطعة من ثيابها عندما يقوم أحد شُركائها في اللّعبة على قتل أحد الخصوم(Parentzone, n.d.2).

محك الانشغال باللّعب لوقت طويل واضطراب ألعاب الإنترنت

من الواضح أن الحَجْرِ المنزليّ كان مُقلقًا ومُحبطًا للناس من الفئات العُمرية كافة. فبقاء الأولاد بين أربعة جدران يفتح المجال للمُشاحنات والتوتّرات بين أفراد العائلة التي تُعاني من الأوضاع الاقتصادية السيئة التي يمرّ بها البلد وخاصّة في المنازل صغيرة الحجم. وقد يضطر الوالدان إلى التخلّي عن

بعض القواعد السّلوكيّة كدفع الأطفال إلى النّوم الباكر وإلى اللجوء إلى التّساهل في السُّلوك كالسّماح لهم باللّعب الالكتروني بقدر ما يشاء الأولاد كوسيلة لراحة البال ولاحتواء التشنّجات وتجنّبها.

لقد أظهرت نتائج الاستبيان أنّ الأولاد من 9 سنوات إلى 17 سنة الذين شاركوا في الاستبيان كانوا بنسبة كبيرة يلعبون قبل الحجر المنزليّ وهناك شريحة صغيرة العدد مُفرطة في اللّعب إلى درجة تحتاج إلى التدخّل النفسيّ. كما لوحظت ظاهرة انشغال الأولاد من الذّكور والإناث باللّعب الإلكتروني وزيادة في عدد المفرطين باللّعب خلال الوقت الضّائع وعلى الرغم من الدّرس عبر وسائل التّعلّم الافتراضية. إن الإفراط في لعب ألعاب الكمبيوتر له تداعيات سلبيّة على الصّحّة العامّة والصّحّة النفسيّة وتوازنها والحياة الاجتماعيّة، كما له تأثير سلبي على التّعلّم والنجاح المدرسي، في المستقبل القريب والبعيد.

في الواقع، تتحمّل الشركات المُنتجة للألعاب نسبة من المسؤولية في إفراط المراهقين في وقت اللّعب؛ لقد تمكّنت من تطوير هذا القطاع الترفيهي حتى أصبحت أرباحه تتصاعد بلايين الدولارات سنويًّا. وتعمل هذه الشركات على مُنافسة بعضها البعض عبر تقديم مادّة جذّابة من ناحية العناصر، تتمتع بمُقومّات مُغرية تُضيفها إلى اللّعبة مثل الجوائز الماليّة الافتراضية أو الحقيقية، وترقية مستوى اللاعب. كما تعرّض مُستلزمات أو خيارات كأسلحة افتراضية تُقوّي من مقدرات اللاعب ومُستواه (Nuyens et al., 2016). وتحرص الشركات المُنتجة على إنتاج جيل جديد من الألعاب المُتنوعة القادرة على الحفاظ على ولاء اللاعبين المُنجذبين إليها بالإغراءات والجوائز والترقيات والعُروضات بما يُعزّز من عوامل الجذب للاستمرار في علاقات التبعيّة لهذه الألعاب.

كان لانتشار الألعاب الالكترونيّة محطّ اهتمام الأكاديميين من مُختلف أنحاء العالم. وأظهرت العديد من الدراسات العالمية أن الألعاب الرّقميّة تتمتّع بالعديد من الفوائد بالإضافة إلى كونها وسيلة ترفيه وتسلية وتحسين مزاج اللاعب. وجد الباحثون رابطًا بينها وبين تحسّن التركيز والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، وتنمية مهارة أخذ القرار، والتفكير الاستراتيجي، والمقدرة على إنجاز أكثر من مَهمّة في وقت واحد (Albar, 2014).

من ناحية ثانية، لقد أظهرت الدراسات أن الإفراط في اللّعب يؤدي إلى مشاكل صحّية ونفسيّة واجتماعيّة جمّة، مع وجود قلق مُتنام أن فئة من اللاعبين المراهقين قد طوّروا بعض المشاكل بسبب اللّعب المُفرط ، ومنها الابتعاد عن الحياة الاجتماعيّة وإهمال الأنشطة الحياتيّة كالدّرس والحُصول على ساعات نوم قليلة على حساب الانشغال في اللّعب لوقت متأخّر من الليل (Kuss, 2013). كما توجد علاقة بين ألعاب الفيديو التي تحتوي على مضمون العنف وبين السلوك العنفي بين الشرائح العمرية التي تتناول الأطفال والمراهقين والذين يستمرون في اللّعب مع مرور الوقت (Anderson et al., 2008) وتوجد علاقة ما بين للعب المفرط لألعاب الهاتف والإحباط والقلق الاجتماعيّ والوحدة (Wang, Sheng, & Wang, 2019).

تعدّدت تسميات النتيجة السلبية على اللاعب الذي يغوص في اللّعب لساعات طويلة متواصلة وتظهر لديه أعراض مرضية. لقد استخدم الباحثون في دراساتهم المشاكل الناتجة عن الانشغال بلعب ألعاب الإنترنت بأنواعها وعبر الوسائط المتنوعة، تعابير مُختلفة لم يتّفقوا على تسميتها، فتعدّدت من اللّعب المُفرط، أو اللّعب القهري(compulsive)، أو إدمان اللّعب، أو اللّعب المُشكل، أو اللّعب المَرَضي(pathological). وقد أظهرت العديد من الدراسات وجود علاقة بين ألعاب الفيديو وتقدير الذات المُنخفض، وضعف استراتيجيات التأقلم، والعِزلة الاجتماعيّة، وضعف في بناء العلاقات

الاجتماعيّة، وضعف الأداء الأكاديمي، والضغوطات النفسيّة، والأرق، والعنف، وغيرها من المشاكل التي تحتاج إلى تدخّل علاجي (Costa & Kuss, 2019).

وفي العام 2013، قامت الجمعية الأميركية للأطباء النفسيّين (American Psychiatry Association)بعد مراجعة العديد من الدراسات العالمية، بالإشارة إلى المُشكلة في الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسيّة(DSM-5) في قسم الحالات التي تحتاج إلى المزيد من الأبحاث. أطلقت على المُشكلة الناتجة عن اللّعب المُفرط بألعاب الإنترنت مُصطلح «اضطراب ألعاب الإنترنت» (Internet Gaming Disorder) وعرّفت هذا الاضطراب أنه استخدام مُستمر ومُتكرر للإنترنت للانخراط في اللّعب، وفي الغالب مع لاعبين آخرين، يؤدي إلى اعتلال كبير (impairemnet) أو كَرَب (distress) . لم تُحبّذ الجمعية استخدام مُصطلح الإدمان على اللّعب بحجة عدم توافر الأدلة لينتمي إلى هذا التصنيف. إلّا أنها استخدمت محكّات الإدمان في التعرّف إلى المُصابين بهذا الاضطراب، لأن اضطراب اللّعب نفسيّ أو عقليّ. لاحظت الجمعية تشابهًا بين الأعراض المرضيّة للّعب وخصائص الإدمان على المادة(Petry et al., 2014). ووضعت تسعة محكّات لتشخيص اللاعب بالاضطراب إذا توافرت لديه خمسة أعراض أو أكثر لمدّة سنة من اللّعب بألعاب الإنترنت أو أدوات أخرى مُتّصلة بالإنترنت. تشمل الأعراض التي يُشير توافرها إلى الإصابة بالاضطراب: الانشغال باللّعب (preoccupation)، أعراض الانسحاب (withdrawal)، الإشباع(tolerance) ، الفشل في السيطرة(unsuccessful attempts to control)، تخلّي عن الأنشطة الأخرىloss) of interest in previous hobbies/entertainment)، الاستمرار في اللّعب على الرغم من الانزعاج (continue use in despite of known problems)، خداع الآخرين حول مقدار الوقت الذي يمضيه اللاعب في اللّعب (deception of others)، و اللجوء إلى اللّعب لتحسين المزاج السلبي (gaming to escape negative moods)، والمُخاطرة في فقدان العمل أو الرسوب في المدرسة، أو إنهاء العلاقات بسبب الحاجة إلى الاستمرار في اللّعب jeopardizing job,) school, relations) (King & Delfabbro, 2019, pp 14-15).

وفي الإطار نفسه، نالت هذه القضية اهتمام مُنظّمة الصّحّة العالمية. أدرجت عام 2018 في مُسوّدة المُراجعة الحادية عشرة للتّصنيف الدولي للأمراض (ICD-11) بأن نوعًا من الألعاب الرّقميّة أو ألعاب الفيديو يتميّز بضعف اللاعب في التحكّم بسلوك التوقّف عن اللّعب بحيث يعطي اللاعب أولوية أكبر للّعب على حساب القيام بالأنشطة الحياتية الأخرى. فمواصلة اللّعب تُظهر عواقب سلبية. أطلقت مُنظمة الصّحّة العالمية على سلوك اللّعب المُشار إليه «الاضطراب الناجم عن اللّعب»(gaming disorder)، وهو نمط من السُّلوك المُستمر في اللّعب ونوع من الإدمان. قد تكون الألعاب مُتّصلة بخدمة الإنترنت ولكن لا يُشترط حصول الاضطراب على اللّعب الالكتروني بالاتصال بالانترنت (WHO, 2018) . تبرز أهمية إدراج اضطراب اللّعب في دليل التصنيف الدولي للأمراض بأنّ الدّليل هو مرجع ومعيار دولي لتحديد الأمراض والحالات الصّحيّة بدقّة، يستخدمه الأطباء حول العالم في تشخيص الحالات المرضيّة وفي اتباع العلاج. والجدير بالذكر، أنّ السّفير الأميركيّ لدى منظمة الصّحّة العالمية غرّد على تويتر(Twitter) تاريخ 29 آذار، 2020 للتوعية من انتشار مرض كوفيد-19 عبر شن حملة هاشتاغ عنوانها لنلعب معًا مُنفصلين (#PlayApartTogether) (Siddiqui, 2020) قد شجّع ذلك اللاعبين، للعب في منازلهم الألعاب الالكترونيّة، لتكون الوسيلة الصّحيّة أثناء الحجر المنزليّ للتواصل مع الآخرين عن بُعد، والانشغال باللّعب عن الخروج، وبالتالي البقاء في المنزل آمني . وشجّع السفير شركات الألعاب للانضمام إلى الحملة. وبشكلٍ فوري تضامنت

مُعظم أهم شركات الألعاب العالمية مع حملة مُنظّمة الصّحّة العالمية وأضافت تعليقات مُشجّعة لقرارها، وعرضت الوصول المجاني لباقة من الألعاب التي كانت تعرضها للبيع. أصبح باستطاعة اللاعب تحميل العديد من الألعاب أو إنشاء حساب مجّاني في منصّات شركات هذه الألعاب للمُشاركة في اللّعب (Businesswire, March 28, 2020). إنّ ما حصل هو أمر مُثير للجدل، لأنّ المُنظمة تعي جيدا ما قد ينتج عن ذلك، ويبدو أنّها وازنت ما بين خطر الإصابة بمرض كوفيد–19 و«اضطراب اللّعب»، وفضّلت حماية اللاعبين من الإصابة بالمرض عبر العدوى على الاصابة باضطراب اللّعب جرّاء اللّعب المُفرط. بالإضافة إلى هذه المخاطر، يتعرّض الأولاد بسبب استخدامهم الإنترنت إلى خطر آخر. لقد رصد مكتب الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة والمخدرات خلال الحَجْرِ المنزليّ بسبب كورونا حوالي 9 الآف موقعًا جنسيًّا. هذا ما يعرّض الأولاد لمخاطر استغلالهم جنسيًّا والاتجار بمن يقع فريسة لاحتيالهم (شرقاوي، يونيو 25، 2020).

تُعدّ ظاهرة اضطراب ألعاب الإنترنت، عالمية يختلف انتشارها في بلدان العالم، وتشير دراسة تجميعية إلى أن النسبة العالمية هي 1.96 % بمجال الثقة [0.19, 17.12] (Stevens, Dorstyn, Delfabbro, & King, 2020)

خاتمة

إنّ الدّراسة الحالية معنيّة بعينيّة من المراهقين من المُجتمع اللبناني وقد أظهرت البيانات ازديادًا في عدد مُفرطي اللّعب بينهم. في الواقع، لقد أظهرت البيانات تطابقًا مع أحد محكّات «اضطراب ألعاب الإنترنت» وهو الانشغال باللّعب لوقت طويل، وبالتالي نميل إلى الاعتقاد أنّ المراهقين الذين انشغلوا باللّعب لساعات طويلة في اليوم تتجاوز الخمس ساعات يُعانون من اضطراب ألعاب الإنترنت ولكن ذلك لا ينفي الحاجة إلى استخدام اختبار مُقنن يقيس محكّات اضطراب ألعاب الإنترنت الأخرى من أجل تأكيد الإصابة بالاضطراب الذي يحتاج إلى تطابق أقله خمس محكّات أخرى.

وفي الختام نقول إنّه ينبغي على الأهل وأولياء الأمور كافةً، تعلّم كيفية استخدام الإنترنت، وبرامج الفلترة على المواقع، ومُمارسة الرقابة، وتحديد وقت اللّعب لأولادهم الصّبيان والبنات. من الضّروري أن يُخصّص الوالدان بعض الوقت لخلق بيئة آمنة للحوار والتّواصل المُتبادل مع الأبناء والبنات لِمُناقشة المخاطر التي ستواجههم وكيفيّة حماية الخصوصية الشخصية، ومُناقشة مضمون العنف والقتال في الألعاب وأبعاده الأخلاقية والتّربويّة. وينبغي أن يتضمّن الحوار كيفية تجنّب وقوعهم فريسة الاستقواء من اللاعبين الآخرين أو ما يدفعهم ليمارسوا الاستقواء على غيرهم. لكن في ظل الحَجْرِ المنزليّ الطويل والتّعليم عن بُعد ليس من السّهل على الأهل ضبط أولادهم وتنظيم أوقاتهم كي لا ينغمسوا في اللّعب الإلكتروني. فهل يُمكنهم إيجاد البدائل من الهوايات والأنشطة الأخرى المُسليّة وبالتالي يُجنّبون أولادهم الانغماس في اللّعب؟ إننا ندعوهم إلى إجراء الاستشارة النفسيّة أو الطبية لمتابعة فرط لعب ابنهم/ ابنتهم لألعاب الكمبيوتر عند ظهور أعراض لديه/ ا حتى لا تصعب عليهم مُعالجتها. إن الإجابة عن هذا السؤال مُتعلّق باستمرار تمديد الحجر المنزليّ، واستمرار الضائقة الاقتصادية التي يمرّ بها البلد بدءًا من الأشهر الأخيرة في عام 2019 أو عند إيجاد حلول لهذه القضايا المعيشية. بالإضافة إلى ذلك، هناك عامل تفاقم الأزمة الاقتصادية في هذا المجتمع بسبب ارتفاع سعر الدولار لغاية الوقت الذي يتم فيه إعداد هذا المقال، شهر آب، 2020. لقد مرّت أشهرٌ عديدة عانى الناس خلالها مرارة الحرمان من الاستمتاع بالحياة بشكلها العادي بسبب ازياد أعداد حالات المرضى بكوفيد–19، واعتماد الحكومة آلية تجديد الحجر المنزليّ. كما أضافت كارثة انفجار مرفأ بيروت في 4 آب، 2020 المزيد

من الهُموم والأحزان إلى كافة اللبنانيين. يحتاج الأولاد والمراهقون إلى العودة إلى الحياة الروتينية وإلى العودة إلى المدرسة عند بدء الموسم الدّراسي لكسر روتين اللّعب اليومي لساعات طويلة. وما يُضاعف الصعوبات أنّ الأخبار تتحدّث عن التّعليم سيكون افتراضيًّا السنة الدراسية القادمة، لتجنّب إصابة تلامذة المدارس والجامعات بعدوى المرض، وعليه يُخشى أن تُصبح الألعاب الالكترونيّة النمط الوحيد من التّسلية والنافذة الوحيدة للتّواصل مع الأصدقاء، والعوالم المتوافرة هي افتراضية. يبقى الأمل الوحيد المُنتظر من أصحاب القرار في السياسات الوطنية بشكل عام والتّربويّة والاقتصادية والصّحيّة بشكل خاص الالتفاف نحو حاجات الإنسان المواطن المُنهك ومُعالجتها بشكل عملي يُخفّف عنهم المُعاناة والمرارة والخيبات.

المراجع العربية

إبراهيم، هدى. (2019). أثر الإعلام الترفيهي على السلوك الانتحاري لدى الناشئة- الألعاب الالكترونيّة كنموذج. **المجلة العلمية السنوية لجمعية الخدمة الاجتماعيّة في اتحاد الجامعات العربية، 7** (498-465).

لبنان، المركز التّربويّ للبحوث والإنماء. (2015). **سلامة الأطفال على الإنترنت: دراسة وطنية حول تأثير الإنترنت على الأطفال في لبنان.** المركز التّربويّ للبحوث والإنماء. استرجع من موقع: المركز التّربويّ للبحوث والإنماء.

شرقاوي، محمد. (2020، يونيو 25). غادة والي: رصدنا 9 آلاف موقع جنسى ظهرت مع كورونا لاستغلال الأطفال جنسيا. اليوم السابع ()4845504. استرجع من موقع: اليوم السابع.

لبنان، وزارة التّربيّة والتّعليم العالي. (2020). تعاميم مذكرات، قرارات: التعميم 15. استرجع من موقع وزارة التّربيّة والتّعليم العالي.

اليونسيف. (د.ت.). **اتفاقية حقوق الطّفل الصادرة عن الأمم المتحدة – نسخة الأطفال.** استرجعت من موقع: اليونسيف.

المراجع الأجنبية

Albar, Ali A. ((2014). Toward a successful engagement and use of educational video games**.** *Educational Technology*, 9(3), 1-7. DOI: 10.13140/2.1.2722.8484.

Alexander, G. (October 26, 2018). Got a girl gamer? It’s time to talk. Retrieved on August 23, 2020 from *Parent Map Magazine*. http://www.parentmap.com/article/silence-girls-and-video-games

Anderson, C.A., Sakamoto, A., Gentile, D.A., Jhori, N., Shibuya, A. Yukawa, s. Naito, M., and Kobayashi, K. (2008). Longitudianl effects of violent video games on aggression in Japan and the United States**.** *Pediatrics* 122(5). Doi: 10.1542/peds.2008-1425.

Burleigh, T.L., Griffiths, M.D., Sumich, A., Stavropoulos, V., & Kuss, D. (2019). A systematic review of the co-occurrence of gaming disorder and other potentially addictive behaviors. Current Addiction Reports 6, 383-401. Doi.org/10.1007/s40429-019-00279-7

Businesswire. (March 28, 2020). Games industry unites to promote World Health Organization messages against COVID-19; Launch #PlayApartTogether campaign. Retrieved on April 15, 2020 from https://www.businesswire.com/news/home/20200328005018/en/

Costa, S., & Kuss, D. (2019). Current diagnostic procedures and interventions for gaming disorders: A systematic review. *Frontiers in Psychology*. (10) 578, 1-12. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.00578

Counseling Staff. (2020). *Managing the effects of social media on teen girls.* Retrieved on August 23, 2020 from Northwestern University on this link https://counseling.northwestern.edu/blog/effects-social-media-teen-girls/

Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & Ferrari, P. F. (2014). Empathy: gender effects in brain and behavior. Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 46, 604– 627.Doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.09.001

Hawi, N.S. & Samaha, M. (2017). Validation of the Arabic version of the internet gaming addiction-20 test. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking 20*(4), 268-271. Doi: 10.1089/Cyber.2016.0493

Hawi, N., Samah, M. & Griffiths, M. (2018). Internet gaming disorder in Lebanon: Relationships with age, sleep habits, and academic achievement. *Journal of Behavioral Addictions*. *7* (1), pp 70-78. Doi:10.1556/2006.7.2018.16

King, D. & Delfabbro, P. (2019). *Internet gaming disorder: theory, assessment, treatment, and prevention.* London: Academic Press.

Kuss D. J. (2013). Internet gaming addiction: current perspectives. *Psychology research and behavior management*, *6*, 125–137. Doi.org/10.2147/PRBM.S39476.

Nuyens, F., Deleuze, J., Maurage, P., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., & Billieux, J. (2016).

Impulsivity in multiplayer online battle arena gamers: Preliminary results on experimental and self-report measures. *Journal of Behavioral Addictions,* 5(2), 351– 356.

Parentzone. (n.d1). *Everything you need to know about the online game: Fortnite*. Retrieved on August 22, 2020 from https://parentzone.org.uk/article/fortnite-everything-you-need-know-about-online-game

Parentzone. (n.d2).*What is strip Fortnite-and is it a risk for kids?* Retrieved on August 23, 2020 from Parent zone Magazine on this link: https://parentzone.org.uk/article/what-is-strip-fortnite

Petry, N. M., Rehbein, F., Gentile, D. A., Lemmens, J. S., Rumpf, H. J., Mößle, T., Bischof, G., Tao, R., Fung, D. S., Borges, G., Auriacombe, M., González Ibáñez, A., Tam, P., & O'Brien, C. P. (2014). An international consensus for assessing internet gaming disorder using the new DSM-5 approach. *Addiction* (Abingdon, England), 109(9), 1399–1406. Doi.

org/10.1111/add.12457

Siddiqui, A. (2020). *#PlayApartTogether and connect with each other via video games, says WHO!* Retrieved from Digital Information World on August 23, 2020 from https://www.digitalinformationworld.com/2020/04/play-together-and-connect-with-each-other-via-online-games-who.html

Stevens, M. W., Dorstyn, D., Delfabbro, P. H., & King, D. L. (2020). Global prevalence of gaming disorder: A systematic review and meta-analysis. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*. Doi.org/10.1177/0004867420962851

Wang, J.-L., Sheng, J.-R., & Wang, H.-Z. (2019).*The association between mobile game addiction and depression, social anxiety, and loneliness*. Doi: 10.3389/fpubh.2019.00247

World Health Organization. (2018). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics.* Retrieved 20 September, 2018, from https://icd.who.int/browse11/l-m/en

World Health Organization. (n.d.). *Classifications: ICD-11 is here*. Retrieved on May 24 from https://www.who.int/classifications/icd/en/

مهارات الذّكاء الانفعاليّ وانعكاساتها على دافعيّة الإنجاز وسلوك المتعلّمين

بين مهارات المعلّم وأداء المتعلّمين

رنا ريحان[1] / د.غسان يعقوب

تسعى مختلف الدّول إلى تطوير التّعليم ورفع جودته، لا سيّما أنّ المناهج في تطوّر مستمرّ، ممّا يستدعي العمل على تدريب المعلّمين وتأهيلهم مهنيًّا حتى يواكبوا القرن الحادي والعشرين. فلم يعد الاكتفاء بعمليّة التّلقين والاهتمام بالأداء الأكاديمي هو الهدف النّهائي اليوم لعمليّة التّعلّم، بل إنّ هناك حاجة ماسّة لتطوير مهارات الذّكاء الانفعاليّ عند المعلّم والمتعلّم، هذا الذّكاء الّذي يؤدّي إلى بناءٍ علاقات طيّبة أفضل بين المعلّم والمتعلّمين، وبفضل هذا الذّكاء قد يتوصّل المعلّم إلى إثارة دافعيّة المتعلّمين لتحقيق الإنجاز وتحسين السّلوك.

هذه الفرضيّات أثارت لدينا تساؤلات ملحّة حول مدى أهميّة الذّكاء المذكور عند المعلّم وكيفيّة تأثيره في المتعلّمين. هذا ما سنحاول دراسته في هذا البحث.

بالاستناد إلى موضوع بحثنا: «**الذّكاء الانفعالي عند المُعلّم كعامل تنبّئيّ في رفع مستوى دافعيّة الإنجاز الأكاديميّ عند المتعلّمين وتحسين سلوكهم**». سنحاول قياس مستوى هذا الذّكاء عند المعلّمين في عدد من المدارس الرّسميّة والخاصّة. وقد نجد ثلاثة مستويات لهذا الذّكاء عند المعلّمين: المرتفع، المتوسّط، الضّعيف. وفي ضوء هذه المستويات سوف نحدّد تأثير كلّ مستوى لدى التّلاميذ من حيث مستوى دافعيّتهم للإنجاز وحُسن سلوكهم.

يتناول مجتمع الدّراسة متعلّمي الصّفّ الأساسيّ الرّابع لأنّنا نعتقد أنّ المتعلّمين في هذه المرحلة العمريّة يتأثّرون جدًّا بالمعلّم عن طريق التّماهي. وإذا كان المعلّم يمتلك بعض المهارات الانفعاليّة فإنّ تأثيره الإيجابيّ قد يكون فعّالًا وإيجابيًّا.

نماذج في تعريف الذّكاء الانفعاليّ عند المعلّم

وتكمن أهمّيّة الذّكاء الانفعاليّ، كما وضّحها Goleman في كتابه «Working with Emotional Intelligence» عام 1998، أنّ بإمكان الذّكاء الانفعاليّ أن يساهم بدرجة كبيرة في نواتج حياتيّة هامّة جدًّا بالنّسبة للفرد تتمثّل في تحسين القدرة على اتّخاذ القرار.

ويجمع Bar-on في تصوّره للذّكاء الانفعاليّ العاملين الاجتماعيّ والانفعاليّ، فيعرّفه بأنّه «عبارة عن تقاطع من الكفاءات العاطفيّة والاجتماعيّة المترابطة والمهارات الّتي تُحدّد مدى فاعليّة فهمنا وتعبيرنا عن أنفسنا، وفهم الآخرين والتّواصل معهم والتّعامل مع المطالب اليوميّة».

وعرّف Salovey Mayer الذّكاء الانفعاليّ بأنّه «القدرة على مراقبة الفرد لمشاعره وانفعالاته

---

(1) رنا ريحان – طالبة دكتوراه في جامعة القدّيس يوسف- بيروت – كليّة العلوم التّربويّة

ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، والتّمييز بين هذه الانفعالات وإنتاجها لتوجيه التّفكير في فهم الانفعال وإدراكه، وتنظيم انعكاسه».

وفقًا لهذا النّموذج يمكن تدريب الأفراد على مهارات الذّكاء الانفعاليّ، ويمكن لهم تعلّم كفاءاتهم وتحسينها في كلٍّ من الفروع الأربعة للذّكاء الانفعاليّ: إدراك عواطف الذّات والآخرين، استخدام العواطف لتسهيل التّفكير، فهم العواطف وإدارتها (Ghanizada، moifiyan 2010).

وبحسب Goleman (1995)، يجب الاهتمام بمهارات الذّكاء الانفعاليّ، حيث أنّ النّجاح يعتمد عليه أكثر منه على الذّكاء العقليّ.

ويشير Goleman إلى الفرق بين العقل المنطقيّ (Rational mind) والعقل العاطفيّ (Emotional mind)، فيعرّف الأوّل على أنّه نمط الفهم الّذي يبرز خصوصًا في مهارات الوعي والتّفكير والتّحليل، أمّا الثّاني فهو يرتكز على الدّوافع والأحاسيس، إلّا أنّ هذين النّمطين من الفهم يتفاعلان لخلق الحياة العقليّة للفرد» (Goleman 1995). وانطلاقًا من مشاهداته الخاصّة، طوّر Goleman النّموذج الأوّليّ للذّكاء الانفعاليّ (1998) في تراكيب أربعة: الوعي الذّاتي، الإدارة الذّاتيّة، الوعي الاجتماعيّ، والتّعاطف.

ونسلّط الضّوء هنا على العلاقة بين الذّكاء الانفعاليّ والأداء الوظيفيّ، لا سيما في مجال التّعليم. فالذّكاء الانفعالي يمكّن من التّنبؤ بأداء المتعلّمين والمعلّمين داخل غرفة الصّفّ.

بين الواقعيّة والسّلوك ومهارات المعلّم الانفعاليّة

وقد ارتبط مفهوم دافعيّة الإنجاز بمفهوم السّلوك؛ لوجود علاقة سببيّة بينهما، حيث رأى Skinner أنّ السّلوك قابل للتّعديل بحسب النّتائج الصّادرة عنه، ووضع أسس برامج تدريب ترتكز على نظام التّعزيز والتّشجيع الّتي أدّت دورًا هامًّا في فهم عمليّات التّعلّم (Stadon 2003).

وربط Mcclelland دافعيّة الإنجاز بالمشاعر المنبثقة من إتمام المهمّات السّابقة، فاعتبر أنّ مشاعر السّعادة والمتعة الّتي يعيشها الفرد عند نجاحه في إتمام المهمّات سابقًا تشكّل نمطًا إيجابيًّا يدفع به إلى الانغماس في إتمام المهمّات الجديدة، بينما وجد أنّ خبرات الفشل تتحوّل إلى أنماط سلبيّة تخلق لديه دافعًا لتجنّب الفشل، فتحثّه على العمل نحو النّجاح والتّفوّق (شلبي 2019، Miner 2015).

وتتشابه نظريّة Aktinson (1957) مع نظريّة Mcclelland بأنّها تربط دافعيّة الفرد بالرّغبة في النّجاح وتجنّب الفشل، وتعتبر أنّ النّشاط السّلوكيّ الهادف إلى تحقيق الإنجاز مرتبط بثلاثة متغيّرات، هي: دافع إنجاز النّجاح، احتماليّة النّجاح، وقيمة باعث النّجاح (شناعة وصوالحة 2018 شلبي 2019). ويُعدُّ الذّكاء الانفعاليّ أحد أهمّ العوامل المؤثّرة في رفع مستوى دافعيّة الإنجاز الأكاديميّ لدى المتعلّمين وتحسين سلوكهم، وهذا ما يتطلّب دراسة معمّقة لواقعه الحاليّ، ويستوجب هذا البحث وإخضاعه للمنهج الوصفيّ الارتباطيّ، والتّحقّق من مدى صحّة الفرضيّات، علّنا نُسهم في تعزيز مهارات المعلّمين في استثمار عناصر الذّكاء الانفعاليّ لرفع مستوى دافعيّة الإنجاز لدى المتعلّمين وتحسين سلوكهم.

الواقع الرّاهن والإشكاليّة

إذا كان النّقص في مهارات الذّكاء الانفعاليّ عند المعلّم يُعدّ من العوامل المعيقة لتقدّم المتعلّم في مجالاته الدّراسيّة، فهناك أحداث جرت عام 2020 وما تزال جارية، وقد أدّت إلى زعزعة الاستقرار النّفسيّ عند الصّغار والكبار. منها؛ الانهيار الاقتصاديّ، كارثة المرفأ وجائحة كورونا، حيث اعتمد التّعليم عن بُعْد وغابت البيئة الدّراسيّة التّفاعليّة الّتي من شأنها أن ترفع مستوى تحصيل المُتعلّمين وإنجازهم الأكاديميّ وتحسين سلوكهم.

وكانت وزارة الصّحّة قد أشارت في كُتيّب صادر عام 2015 إلى أنّ 16,7% من اللّبنانيّين يعانون من القلق، وهذا ما انعكس سلبًا في قطاع التّعليم، إذ إنّ 14,5% من المتعلّمين تعرّضوا للرّسوب الدّراسيّ بحسب المركز التّربوي للبحوث والإنماء، كما بلغت نسبة التّسرّب 7% في مراحل التّعليم الأساسيّ، وهناك 31,8% من المتعلّمين في الصّفّ الأساسيّ الرّابع قد رسبوا.

وتشير الدّراسات إلى أنّ ارتفاع مستوى الذّكاء الانفعاليّ لدى المعلّمين أدّى إلى نتائج إيجابيّة على مستوى السّلوك والإنجاز. بينما كان لمستوى الذّكاء الانفعاليّ المتدنّي آثار سلبيّة على سلوك المتعلّم وإنجازه ونموّه العاطفي، ومن أهمّ النّتائج الّتي خلصت إليها هذه الدّراسات:

1. إنّ المتعلّمين الّذين يتمتّعون بعلاقة تتّسم بالقرب مع معلّميهم يظهرون تقدّمًا على الصّعيد السّلوكي مقارنةً مع ما كانوا يُظهرون من سلوك معارض. (Archambault et al, 2017).

2.إنّ العلاقة الجيّدة بين المعلّم والمتعلّم ساهمت في خفض مستوى الاضطرابات السّلوكيّة وسمحت بتشكيل عوامل وقائيّة تمنع تطوّر الاضطرابات السّلوكيّة. (O’Connor et al, 2011)

3. إنّ مستوى الذّكاء الانفعاليّ للمعلّم يمكّنه من تعديل نظرة المتعلّم لقدراته ومعتقداته الذّاتيّة (Curci et al. 2014).

4. إنّ المعلّمين الّذين لديهم قدرة أكبر على التّعامل مع المشاعر يُظهرون إدارة أكبر للانضباط في غرفة الصّفّ (Valente etal, 2018).

5. إنّ المشاعر السّلبيّة الّتي قد تُظهر من المعلّم تؤثّر هي أيضًا في إنتاجيّة المتعلّمين وسلوكهم. فمجموعة المشاعر السّلبيّة كالغضب والتوتّر تحول دون قدرة المتعلّم على فهم مشاعره في عمر مبكر، ما يسبّب انخفاضًا في دافعيّة الإنجاز وفي تطوير سلوكيّات عدائيّة ومضطربة (Rodrigo – Ruiz, 2011).

ثمّ، إنّ التّدنّي الملحوظ في مستويات الذّكاء الانفعاليّ لدى المعلّمين في لبنان، وفق دراسة لبنانيّة محلّيّة في جامعة القدّيس يوسف (فدوى مرضعة، 2010)، يدفع بنا لتوقّع إنجاز أكاديمي وأداء سلوكيّ منخفض. من هنا، سنحاول في بحثنا أن ننطلق من مستويات مختلفة من الذّكاء الانفعاليّ لدى المعلّمين (متدنّية، متوسّطة، مرتفعة) بهدف مقارنة تأثير كلٍّ منها في الدّافعيّة والسّلوك لدى المتعلّمين.

في المقابل، أظهرت بعض الدّراسات نتائج معاكسة، بحيث لم يكن للذّكاء الانفعاليّ تأثير على الأداء الوظيفيّ للمعلّمين. (Corcoran & Torney, 2013).

كذلك قدّمت دراسة (Hall & West, 2011) نتائج مماثلة، وقد أظهرت النّتائج أنّه لا يمكن للذّكاء الانفعاليّ أن يتنبّأ بمستوى الأداء الوظيفيّ للمعلّمين المتدرّبين، إلّا أنّه كان مرتبطًا بشكل إيجابيّ بمهارات عدّة تعتبر من مؤشّرات الأداء الوظيفيّ السّليم.

ويعود اهتمامنا بهذه الدّراسة إلى إدراكنا حجم المشكلة عبر متابعتنا لما يجري على السّاحة التّربويّة، وما لاحظناه خلال مسيرتنا المهنيّة في الإشراف التّربويّ في إحدى المدارس الخاصّة على مدى 18 عامًا، وما عاينّاه من اضطرابات سلوكيّة لدى المتعلّمين في ظلّ غياب الدّافعيّة لرفع مستوى الإنجاز لديهم. من الأمثلة الّتي يمكن تقديمها تجربة قمنا بها في الفصل الأوّل من العام 2019–2018 في إحدى المدارس الخاصّة والّتي يمكن اعتبارها دراسة حالة لمتعلّمي الصّفّ الأساسيّ الرّابع، حيث لاحظنا أن معلّمة الصّفّ تواجه صعوبات في تهيئة بيئة تعليميّة مناسبة، إذ تدنّت دافعيّة المتعلّمين إلى حدٍّ كبير وعمدوا إلى سلوكيّات أعاقت عمليّة التّعلّم– التّعليم، وهذا ما يشير إلى تدنّي ممارسات المعلّم الصّفّيّة الّتي تعكس استثمار المعلّم لعناصر الذّكاء الانفعاليّ (التّقييم الذّاتيّ، التّعاطف، ضبط العواطف، بناء العلاقات، مهارة التّواصل الفعّال).

هذه التّجربة وغيرها من التّجارب المشابهة مع الدّراسات الّتي بيّنت دور الذّكاء الانفعاليّ في عمليّة التّعليم–التّعلّم، إضافة إلى دراسة لم تؤكّد هذا الاتّجاه ممّا تسوّغ عملنا البحثيّ هذا.

علمًا بأنّنا لم نعثر، بحدود اطلاعنا، على دراسات تتناول مسألة الذّكاء الانفعاليّ كعامل تنبُّئيّ في رفع مستوى دافعيّة المتعلّمين وتحسين سلوكهم، الأمر الّذي يطرح إشكاليّة الذّكاء الانفعاليّ عند المعلّم كعامل تنبّئيّ في رفع مستوى دافعيّة الإنجاز الأكاديميّ عند المتعلّمين وتحسين سلوكهم على بساط البحث، ومن خلاله نطرح سؤالاً رئيسًا:

إلى أيّ مدى يؤثّر مستوى الذّكاء الانفعاليّ عند المعلّم في رفع دافعيّة الإنجاز لدى المتعلّمين وفي تحسين سلوكهم؟

أهداف الدّراسة

يأتي في مقدّمة أهداف هذه الدّراسة التّحقّقُ من تأثير الذّكاء الانفعاليّ عند المعلّم في رفع مستوى دافعيّة الإنجاز عند المتعلّمين وتحسين سلوكهم، ثمّ التّحقّق من مدى تأثير هذا النّوع من الذّكاء عند المعلّم في أدائه الصّفّي وتقديمه للمادّة التّعليميّة، فضلًا عن تحديد المعايير الهامّة والأساسيّة في اختيار المعلّمين في مرحلة التّعليم الأساسيّ، إضافة إلى وضع آليّات مقنّنة لتطبّق المفاهيم المتعلّقة بالذّكاء الانفعاليّ في جوانب التّعلّم المختلفة، وإفساح المجال أمام دورات تدريبيّة للمعلّمين لاكتساب مهارات هذا النّوع من الذّكاءات.

الفرضيّات المبدئيّة

ولتحقيق أهداف الدّراسة والإجابة عن تساؤلاتها نطرح فرضيّة رئيسة:

– هناك علاقة بين مستوى الذّكاء الانفعاليّ عند المعلّم وبين رفع دافعيّة الإنجاز لدى المتعلّمين وتحسين سلوكهم. يُضاف إليها بعض الفرضيّات المساندة:

- هناك علاقة بين ذكاء المعلّم الانفعالي ودافعيّة الإنجاز عند المتعلّمين.
- هناك علاقة بين ذكاء المعلّم الانفعاليّ وسلوك المتعلّمين.
- هناك فروق بين متعلّمي المدارس في دافعيّة الإنجاز والسّلوك تُعزى إلى مستوى ذكاء المعلّم الانفعاليّ.
- هناك فروق دالّة بين الذّكور والإناث في دافعيّة الإنجاز والسّلوك تُعزى إلى مستوى ذكاء المعلّم الانفعاليّ.

تأثير الذّكاء الانفعاليّ لدى المعلّم على أداء المتعلّمين بحسب بعض الدّراسات

وللتحقّق من مدى صحّة هذه الفرضيّات، كان لا بدّ من إطلالة على نتائج بعض الدّراسات الّتي تتكامل مع بحثنا موضع الدّراسة، فهي تجعلنا ندرك حجم المشكلة من جهة، وتقودنا إلى الاعتقاد بأن الإنجاز الأكاديميّ وتحسين السّلوك لدى المتعلّم مرتبطان إلى حدٍّ كبير بمستوى الذّكاء الانفعاليّ عند المعلّم من جهة ثانية.

– إنّ الّذين يتمتّعون بدرجات مرتفعة من الذّكاء الانفعاليّ يتمتلكون مهارات قيادة تحويليّة أكبر ، وإنّه يمكن العمل على تطوير وتدريب كلّ من قدرات الذّكاء الانفعاليّ والقيادة التّحويليّة، وإنّ برنامجًا تدريبيًّا يجمع ما بين هاتين المهارتين قد يكون له تأثير إيجابيّ على تحسين القدرات التّنظيميّة عند القادة.

(Sivanathan e Fekken,2002)

– إنّ هناك ارتباطًا بين مستوى الذّكاء الانفعاليّ المرتفع ومستوى استراتيجيّات الضّغوط النّفسيّة، لذا يمكن عقد ندوات ومؤتمرات تربويّة تهدف إلى تطوير وعي المعلّمين إلى الضّغوط النّفسيّة الّتي قد تنتج عن وظيفتهم بشكل يوميّ، وتقديم الاستراتيجيّات المناسبة لتخطّي هذه الضّغوط وتخفيض الجهد النّفسي الّذي من شأنه أن يعيق أداء المعلّم السّليم لوظيفته وأنّ يؤثّر بشكل سلبيّ على علاقة المعلّم بمتعلّميه (جماد وآخرون 2012).

– إنّ المعلّمين الّذين يتمتّعون بمستويات أعلى من الذّكاء الانفعاليّ يطوّرون استراتيجيّات أفضل للجهد العاطفيّ ما يؤثّر بشكل إيجابيّ على مستوى رضا التّعليم، لذلك يمكن بلورة برامج تدريب للمعلّمين على أساس تطوير مهارات الذّكاء الانفعالي ما يسمح لاحقًا بتصوّر مشاعرهم ومشاعر الآخرين والتّحكّم بها بشكل أفضل. (Yin et al.2013)

– إنّ العلاقة بين مستوى الذّكاء الانفعاليّ المرتفع ومستوى الارهاق المتدنّي إيجابيّة، وهذا ما يدعم مشاريع تدريب المعلّمين على تطوير مهاراتهم على الصّعيد العاطفيّ لما له من تأثير إيجابيّ في مساعدتهم لتخطّي الظّروف المسبّبة للإرهاق العاطفيّ. (Fiorilli et al 2019)

– إنّ الذّكاء الانفعاليّ لدى المعلّم مرتبط بشكل إيجابيّ بالأداء الوظيفيّ والرّضا الوظيفيّ، (Li et al. 2018)، وإنّ المعلّم الّذي يتمتّع بذكاء عاطفيّ أعلى يظهر ثقة أعلى بالنّفس والتزامًا أفضل تجاه وظيفته ما يساعده في تحديد نقاط القوّة ونقاط الضّعف لديه والحفاظ على علاقة إيجابيّة

مع المتعلّم. (Hassan et al 2015)

– إنّ المعلّم الّذي يتمتّع بمستوى عالٍ من الذّكاء الانفعاليّ لديه مواقف أكثر إيجابيّة تجاه العمل، ويبدو أكثر التزامًا وتحفيزًا. (Golemeishi et al 2014)

- وهذا ما يسمح بتطوير برامج تدريب حول مكوّنات الذّكاء الانفعاليّ ما يمكّن المعلّم من تحديد نقاط القوّة ونقاط الضّعف لديه من أجل زيادة التّفاعل مع المتعلّمين، وتحسين قدرته التّعليميّة، وأدائه الوظيفيّ وموقفه من العمل.

- إنّ مستويات الإجهاد العالية للمعلّم تنبّأت بعلاقة سلبيّة مع المتعلّمين، فضغط المعلّم قد يزيد من العرض غير المناسب للمشاعر السّلبية، والّتي قد تصبح لهجة سلبيّة من التّفاعل مع المتعلّمين ومن المرجّح أن ينظر إليها المتعلّمون على أنّها عدائيّة. وبهدف تخفيض احتماليّة هذه النّتائج، يمكن إنشاء أنظمة دعم للمعلّمين تهدف لمساعدتهم على التّعامل مع المتعلّمين ذوي السّلوك المشكل، كما تسهم في تدريبهم على التّحكّم بمستويات القلق والإرهاق الّتي يمكن أن تحول بينهم وبين المتعلّمين. (Yoon, 2002)

- إنّ العلاقة بين استمتاع المعلّم والمتعلّم ثنائيّة الاتّجاه، لذا على المعلّم أن يتمتّع بوعي كافٍ للتّحكم بمشاعره ما يتيح له فرصة خلق علاقات إيجابيّة مع متعلّميه. (Frenzel et al)

- إنّ تفاعل المعلّمين والمتعلّمين مرتبطة بشكل إيجابيّ بتنمية المهارات الاجتماعيّة للمتعلّمين الّتي تؤثّر بدورها على الصّعوبات العاطفيّة والسّلوكيّة لديهم. وبالتّالي فإنّ التّفاعلات الايجابيّة بين المتعلّم والمعلّم تسهم في التّطوّر المناسب للمهارات الاجتماعيّة وتساعد في الحدّ من الحوادث السّلوكيّة. هذه البيانات إذا وُضعت بتصرّف المعلّم تسمح له بتحديد السّلوكيّات والظّروف الّتي تستدعي التّدخّل وتشكّل الأطر الأساسيّة لبرامج تدريب على استراتيجيّات إدارة الصّفّ مع التّركيز على تقنيّات التّواصل الأمثل مع المتعلّمين، ما يؤثّر إيجابًا على حماسة المتعلّم وانخراطه في العمليّة التّعليميّة (Poulou et al 2014).

- يجب فهم الذّكاء الانفعاليّ للمعلّمين على أنّ عامل يجب إدارته بطريقة بنّاءة واستباقيّة. لذا يجب إدراج مهارات الذّكاء الانفعاليّ ضمن برامج الإعداد الأكاديميّ والمهنيّ للمعلّمين، ما يسمح لهم بإدارة جيّدة لعواطفهم وللمناخ في الصّفّ، وتعديل ممارساتهم ومقارباتهم التّربويّة بما يتناسب وحاجات المتعلّمين التّربويّة والنّفسيّة. (Valent et al)

- إنّ العلاقة الإيجابيّة بين المتعلّم والمعلّم تتنبأ بتكيّف مدرسيّ أفضل مع مشكلات سلوكيّة خارجيّة وداخليّة أقلّ، فضلًا عن نتائج مدرسيّة إيجابيّة. فالعلاقة القريبة والدّافئة تسمح للمعلّم برصد المتعلّمين الّذين يُظهرون اضطرابات سلوكيّة ومساعدتهم لتخطّي الصّعوبات والانخراط في العمليّة التّعليميّة بشكل أكبر (Baket et al 2008).

- إنّ المتعلّمين يرغبون في خلق روابط مع معلّميهم، إلّا أنّهم قد يلجؤون إلى وسائل يتمّ تفسيرها من قبل المعلّمين على أنّها مشاغبة، وذلك يخلق نوعاً من سوء التّواصل بين المعلّم والمتعلّم ويحول دون نجاح هذه العلاقة وتحقيقها الأهداف المرجوّة على المستويين السّلوكيّ والأكاديميّ. لذا يجب مساعدة المعلّمين على فهم وتحليل السّلوك الّذي يظهره المتعلّم والّذي غالباً ما يكون

لفت نظر المعلّم إليه . (Decker et al 2007)

- إنّ وجود بيئة مساندة عاطفياً للمعلّم والمتعلّم تسهم في تطوير ارتباط المعلّم بالمتعلّم وتحسين مستويات السّلوك لديه. لذلك من الهام اعتماد برامج تدخّل تساعد المعلّم على تطوير مستويات ارتباطه بالمتعلّمين لتعزيز العلاقة معهم وتحسين المناخ العاطفيّ للصّفّ. **(Brackett et al, 2011)**

- إنّ اعتقاد المعلّم بكفاياته الذّاتيّة ودوره في التّحفيز هما نهج التّعلّم العميق، حيث تؤثّرُ معتقدات الكفاءة الذّاتيّة للمعلّمين على مناهج التعلّم السّطحيّ والعميق لدى المتعلّمين من خلال إدراك الدّافع وتقييم الإتقان ودعم الاستقلاليّة، فعندما يدرك المعلّم مكوّنات كفاءته الذّاتيّة يمكنه توجيه المتعلّم نحو اكتشاف قوّته الخاصّة، وبالتّالي مساعدته في استثمار قوّته لتحقيق نتائج أكاديميّة أفضل. (Mazlum et al 2016)

الخلاصة

من خلال ما تمّ عرضه تبيّن وجود علاقة وثيقة بين مستوى الذّكاء الانفعاليّ عند المعلّم وانخفاض مستوى الاحتراق النّفسيّ لديه، كما تبيّن أنّ الذّكاء المذكور يؤثّر في تحسين السّلوك ورفع التّحصيل عند التّلاميذ. وبالنّسبة إلى المعلّم نفسه، فإنّ الذّكاء الانفعاليّ يساعده على تحقيق الشّعور بالرّضا الوظيفيّ وحُسن الأداء ومقاومة الضّغوط. غير أنّ هناك بعض الأبحاث لم تتوصّل إلى حسم النّتائج المذكورة. وهذا ما يدفع إلى استكمال الأبحاث حول الموضوع المطروح.

وبما أنّ لبنان يمرّ بظروف صعبة ومأسويّة، فمن المهمّ والضّروري أن ندرس مدى قدرة المعلّم على الاحتفاظ بقسط من الذّكاء الانفعاليّ، هذا الذّكاء الّذي يساعده في التّعامل مع ضغوط الحياة من جهة وضغوط مهنة التّدريس في زمن الكورونا من جهة أخرى. لذا، أردنا أن نتحقّق من مدى تأثير مستوى الذّكاء الانفعاليّ عند المعلّم في تلاميذه من حيث انضباط السّلوك والتّحصيل الدّراسيّ ودافعيّة الإنجاز.

المراجع العربية:

1 – الشّامان، أ، س. (2006). مدى فعاليّة الذّكاء الوجدانيّ في تطوير مهارات القيادات التّربويّة. مجلّة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة–السّعوديّة. العدد 55، 517–470.

2 – شلبي، ل. (2019). أطروحة بعنوان تقدير الذّات والدّافعيّة عند المتعلّم عسير الكتابة. الجزائر.

3 – العفنان، خ. (2011) الذّكاء العاطفيّ وعلاقته بالسّلوك القيادي لدى الإداريّين التّربويّين بمنطقة حائل في المملكة العربيّة السّعوديّة، ورقة عمل مقدّمة إلى المؤتمر العلميّ العربيّ الثّامن لرعاية الموهوبين والمتفوّقين، الموهبة والإبداع منعطفات مهمّة في حياة الشّعوب، المجلد الأوّل، الأردن: المجلس العربيّ للموهوبين والمتفوّقين.

4 – مرضعة، ف. (2010). الذّكاء الانفعاليّ وعلاقته بالإستنزاف النّفسي عند معلّمي المرحلة الثانوية في مدارس بيروت. رسالة دكتوراه غير منشورة، كليّة علوم التّربية، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.

المراجع الأجنبيّة:

1- Archambault, I., Vandenbossche-Makombo, J., & Fraser, S. L. (2017). Students' oppositional behaviors and engagement in school: The differential role of the student-teacher relationship. Journal of Child and Family Studies, 26(6), 1702-1712. https://doi.org/10.1007/s10826-017-0691-

2- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. School Psychology Quarterly, 23(1), 3-15. https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3

3- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student–teacher relationships for student outcomes. Journal of School Psychology, 45(1), 83-109. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.004

4- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. Journal of Educational Psychology, 101(3), 705-716. https://doi.org/10.1037/a0014695

5- Goleman, D. (1996). Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ. Bloomsbury.

6- Mazlum, F., Cheraghi, F., & Dasta, M. (2015). English teachers' self-efficacy beliefs and students learning approaches. International Journal of Educational Psychology, 4(3), 305. https://doi.org/10.17583/ijep.2015.1137

7- Miner, J. B. (2015). Organizational behavior 1: Essential theories of motivation and leadership. Routledge.

8- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. American Educational Research Journal, 48(1), 120-162. https://doi.org/10.3102/0002831210365008

9- Poulou, M. (2014). The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher-student interactions, students' social skills and classroom context. British Educational Research Journal, 40(6), 986-1004. https://doi.org/10.1002/berj.3131

10- S.Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. Social Behavior and Personality: an international journal, 30(5), 485-493. https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.5.485

11- Salovey, P. & Mayer, J. D, (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.m

12- Staddon, J. E., & Cerutti, D. T. (2003). Operant conditioning. Annual Review of Psychology, 54(1), 115-١44. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145124

13- Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2018). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. Psychology in the Schools, 56 (5), 741-750. https://doi.org/10.1002/pits.22218.

التّخطيط الاستراتيجيّ: نحو مؤسّسات أفضل

سعاد معتوق

المقدمة

اعتمدت الكثير من المؤسّسات التّخطيط الاستراتيجيّ منهجًا لعملها وتوسّعت فيه ليشمل الصّغير والمتوسّط والكبير من تلك المؤسّسات كما أنّ دولًا كثيرة أخذت بالتّخطيط الاستراتيجيّ ليشمل المفاصل المهمّة في عمل مؤسّساتها وإداراتها. وبدأت هذه التّجربة تتعمّق وتتضّح بعد سلسلة من الخطط الاستراتيجيّة التي وضعت لبناء مستقبل المؤسّسة والدولة معًا في ظل رؤية بعيدة المدى قد تمتد الى سنوات في الأفق الذي يجعل كل شيء يسير باتجاه أهداف واضحة مرسومة للازدهار والتقدم.

وقد اعتمد التّخطيط الاستراتيجيّ على مستوى المؤسّسات الخاصة والعامة، وسنستعرض في هذا المقال البحثيّ عن التّخطيط الاستراتيجيّ من خلال الحديث عن مفهوم التّخطيط ومفهوم الاستراتيجيّة وكيف تطوّر مفهوم التّخطيط الاستراتيجيّ عبر العصور وصولًا الى الحديث عن مفهوم التّخطيط الاستراتيجيّ وخصائصه وأهميته وفوائده ومعوّقاته ومراحله وصولًا الى الحديث عن الخطة الاستراتيجيّة وتعريفها وعناصرها. ثم نورد مثالًا عن التّخطيط الاستراتيجيّ في الدول المتقدمة – اليابان مثالا – وعن فشل الدولة بحال لم تطبق التّخطيط الاستراتيجيّ – لبنان مثالا.

مفهوم التّخطيط

التّخطيط هو عبارة عن عملية تَهتمُّ بإعداد الخُطط الخاصّة بشيءٍ معين، ويُعرَّف التّخطيط بأنّه صياغة فَرضيّاتٍ حول وضعٍ مُعيّن، ويعتمد على استخدام تفكير دقيق؛ بهدف اتخاذ القرار المُناسب حول تطبيق سلوكٍ ما في المستقبل. من التّعريفات الأخرى للتخطيط هو نَشاطٌ يُطبّقه كافة الأفراد في أغلب الشؤون العامة، ويَعتمدُ على إعداد خُطّةٍ ذهنيّة قبل تحويلها إلى خُطة حقيقيّة؛ أي الحِرص على التفكير قبل المُباشرة بالعمل[1].

مفهوم الاستراتيجيّة

مصطلح الاستراتيجيّة إلى الكلمة اليونانية STRATEGOS والتي تعني فن القيادة العسكريّة ومعناها (الجنرال)، وقد استخدم هذا المفهوم حتى قبيل الحرب العالمية الثانية ليشير إلى توظيف كل الفنون العسكريّة لتحقيق أهداف السّياسة وعلى رأسها إلحاق الهزيمة بالعدو أو الإقلال من آثار الهزيمة، ثم انتقل هذا المفهوم من الاستخدام العسكريّ إلى الاستخدام المدنيّ ضمن إطار إدارة الأعمال لكي يشير إلى استخدام كلّ طاقات المنظمة وتعبئتها باتجاه تحقيق الأهداف الأساسية لها.

وبهذا المفهوم وعلى أساس مجموعة التّعاريف والمفاهيم التي أوردها كبار المهتمين بموضوع الإدارة الاستراتيجيّة فإن الاستراتيجيّة هي العملية التي تتضمن وضع وتصميم ومن ثم تنفيذ الأهداف ذات الأمد البعيد والتي تؤدي إلى بلوغ المنظمة أهدافها الأساسية.

أمّا أبسط تعريفاتها، فهي: مجموعة القرارات والتصرفات التي تنشأ عنها صياغة وتنفيذ الخطط التي

(1) www.mawdoo3.com تاريخ الزيارة 2021-01-18

تحقق أهداف المنظمة وطموحاتها بالشكل المرغوب[1].

تطور مفهوم التّخطيط الاستراتيجيّ عبر العصور

مرّ التّخطيط الاستراتيجيّ من حيث المفهوم والمحتوى والأبعاد بعدة مراحل تاريخية يمكن تلخيصها بما يلي:

1. مفهوم عسكريّ بحت من سنة 511 ق.م حتى الآن.
2. ظهور أوّل نموذج للتّخطيط الاستراتيجيّ في إدارة الأعمال نموذج هارفارد سنة 1921.
3. أوّل نموذج في التّخطيط الاستراتيجيّ في التنمية الصناعية والتسويق ظهر سنة 1951.
4. انتشار فرضية مفادها أنّ لجميع المنظّمات استراتيجيات سواء أعلنتها أو لم تعلنها، وسواء اعترفت بذلك أم لا، شعرت بذلك أو لم تشعر وذلك سنة 1955-1951.
5. الخطّة البعيدة المدى تأخذ معنى الاستراتيجيّة التي تسعى المنظمة من خلالها إلى الوصول إلى ما تطمح إليه وذلك خلال الفترة 1961-1955.
6. تبني التّخطيط الاستراتيجيّ كأداة إدارية في جميع مؤسّسات الأعمال في القطاع الخاص منذ سنة . 1961
7. سيطر مفهوم التّخطيط الاستراتيجيّ بدلا عن مصطلح التّخطيط البعيد المدى الذي بدأت تتكشف عيوبه وثغراته على صعيد المنظمات المختلفة خلال الفترة 1965-1961.
8. أصبح التّخطيط الاستراتيجيّ أداة للإدارة الحكومية منذ سنة 1981.
9. تناول تفسيرات جديدة للاستراتيجية وبعض العلوم ذات العلاقة بها بدأ من سنة 1986.
10. ظهور محاولات لتحديث التّخطيط الاستراتيجيّ، وظهور التفكير الاستراتيجيّ كبديل للتخطيط الاستراتيجيّ وكمرحلة تسبق عملية التّخطيط، وطرح أفكار عن القيادات والعقول التي يتعين أن تفكر بطريقة استراتيجية ابتدأ من سنة 1996-1992.
11. تقدم التّفكير الاستراتيجيّ على بقية المصطلحات الاستراتيجيّة الأخرى باعتباره نقطة البدء والانطلاق وبدونه لا يمكن أن تكون هناك خطط أو استراتيجية منذ 2001 وحتى الآن[2].

مفهوم التّخطيط الاستراتيجيّ

لا شكّ أنّ التّخطيط الاستراتيجيّ أخذ حيزًا مهمًّا ضمن منظومة الأمم المتحدة، وقد عملت على تحديد مفهوم له، واعتبرت أنّ هذا المفهوم يختلف حسب نوع المنظمة أو الشركة التي تعمل به. ولقد

(1) كرخي، مجيد، «التخطيط الاستراتيجي المبني على النتائج»، ص.71

(2) المصدر السابق، ص.72

أسهمت المؤسّسات الأكاديمية وأدبيات الأعمال التجارية والإدارة في تناول هذا المفهوم. ورغم ذلك لا يوجد تعريف للهدف المقصود بالضبط من التّخطيط الاستراتيجيّ.

لكي تضع منظمة خطة استراتيجية، ينبغي أن تكون رؤيتها واضحة لما تريد تحقيقه، ولأي غرض وكيف. تبدو هذه الأسئلة بسيطة لكن في خضم البيئة المعقدة لمنظومة الأمم المتحدة حيث تتناول مختلف المنظمات أو الكيانات قضايا متقاطعة، من اللازم مسبقًا تحليل ما هو متوقع بالضبط من الخطة الاستراتيجيّة، وماذا ستشمل، وما هي العمليات والأدوات التي ستدعمها، وكيف سيُقاس ويُرصد تنفيذها وإنجازها فعليًا. وينبغي أيضًا اعتبارها أداة دينامية تمكن المنظمات من التطور أثناء تكيفها مع البيئة العالمية المتغيرة التي يتعين فيها على هذه المنظمات تقديم الخدمات المكلفة بها.

وأثارت مجالات اختصاص هذا الاستعراض عددًا من المسائل المتعلقة بطبيعة التّخطيط الاستراتيجيّ:

1. **نطاق الخطة الاستراتيجيّة:** هل الخطة الاستراتيجيّة أداة للتّخطيط والتّنسيق والتّعاون في القطاعات والمواضيع على نطاق المنظومة أو الوكالات؟ وتحديدًا، هل تيسر الخطة التنسيق داخل المنظمات وفيما بينها من أجل تشجيع تطبيق المعايير والمقاييس على نطاق المنظمات، من قبيل خطة العمل على نطاق المنظومة بشأن المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة، وبرامج العمل الكريم، وإدارة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة، ونظام الإدارة البيئية الذي تعمل به الأمم المتحدة المستدامة؟ هل الخطة أداة لتنسيق الأنشطة الميدانية المعمول بها في سياق التقييمات القطريّة الموحدة التي تجريها الأمم المتحدة وإطار عمل الأمم المتحدة للمساعدة الإنمائية؟

2. **طبيعة الخطة الاستراتيجيّة وصناع القرار:** هل الخطة الاستراتيجيّة وثيقة مؤسسية تحظى بتأييد مجالس الإدارة، وتشكل توجيها في مجال الحوكمة والإدارة داخليًا؟ أينبغي أن يقتصر إعدادها على أمانات المنظمات لنفسها فقط؟ أم هل ينبغي أن يكون للدول الأعضاء دور في إعدادها؟

3. **الصلة بالموارد:** هل الخطة الاستراتيجيّة أداة لتعزيز استراتيجيات جمع الأموال وضمان تخصيص الموارد الكافية؟ هل هي وسيلة لتحقيق الاقتصاد في التكاليف وتيسير الاستخدام المتكامل للموارد؟ هل ينبغي للخطة الاستراتيجيّة وعملية وضع الميزانية أن تكونا مرتبطتين بشكل مباشر أم هل ينبغي أن تكونا مرتبطتين مع استقلال إحداهما عن الأخرى؟

4. **التّخطيط والرّصد والتّقييم:** كيف تفيد الخطة الاستراتيجيّة عمليات الرّصد والتقييم المتعلقة بالأهداف النهائية المنشودة عبر الخطة؟ هل تمكن المنظمات من تحديد القديم من الولايات وكشف الجديد منها[1]؟

خصائص التّخطيط الاستراتيجيّ

يمكن حصر الكثير من فوائد ومضار التّخطيط الاستراتيجيّ الشامل في الدولة. وهذا يقتضي الرّجوع إلى جذور التّخطيط الاستراتيجيّ الذي يعدّ بالأساس وسيلة إدارة، وكأي من آليات الإدارة فهو يستخدم لغرض واحد ألا وهو مساعدة المنظمة في القيام بعملها على أفضل وجه، بتركيز طاقتها والتأكد من

(1) الأمم المتحدة، «التخطيط الاستراتيجي في منظومة الأمم المتحدة»، وحدة التفتيش المشتركة، جنيف 2012، ص.17.

أن أعضائها يعملون من أجل نفس الغايات، وتقييم توجه المنظمة في بيئة تتصف بالتغير وتعديل ذلك التوجه ليساير المتطلبات المتغيرة. وبإيجاز فإن التّخطيط الاستراتيجيّ هو جهد منتظم لاتخاذ قرارات أساسية والقيام بأعمال تشكل وتوجه هوية منظمة، وما تفعله، ودوافع ما تفعله، مع التركيز على المستقبل. وهذا التعريف يوفّر العناصر التي يقوم على أساسها معنى وأسس نجاح عملية التّخطيط الاستراتيجيّ:

– العملية استراتيجية لأنّها تتضمّن الإعداد لأفضل طريقة للاستجابة إلى ظروف البيئة المنظمة، سواء أكانت تلك الظّروف معروفة مسبقًا أم لا، خاصة وأنّ المنظمات الحكوميّة وغير الربحية كثيرًا ما يفرض عليها الاستجابة إلى أجواء ديناميكية وقد تكون عدائيّة. وكون العملية استراتيجية يعني الوضوح في أهداف المنظمة وإدراك ما لدى المنظمة من موارد، ووفقًا لهذين العاملين فعلى المنظمة أن تكون مستجيبة بوعي إلى بيئة ديناميكية.

– العملية تخطيطية لكونها تتضمن وضع غايات إرادية؛ بمعنى اختيار مستقبل مرغوب، ووضع أسلوب لتحقيق تلك الغايات.

– العملية نظاميّة لأنّها تتطلّب نظامًا محددًا ونمطًا يجعل منها عملية هادفة ومنتجة. والعملية تتمخّض عن سلسلة من الأسئلة تساعد المخططين على اختبار خبرات وفرضيات، وعلى جمع واستخدام معلومات عن الحاضر، وعلى التنبؤ بالبيئة التي تعمل فيها المنظمة في المستقبل.

– العملية تختص بقرارات وفعاليات أساسية لأن هناك اختيارات يلزم انتقاءها كي يمكن الإجابة على سلسلة الأسئلة التي تتمخض عنها العملية. والخطة في النهاية هي مجموعة من القرارات؛ لا أكثر ولا أقل، عما يجب عمله، والدافع لما يجب عمله، وكيفية ذلك العمل. ولما كان من المستحيل القيام بعمل كل ما يلزم عمله في العالم فإن التّخطيط الاستراتيجيّ يشير إلى بعض قرارات تنظيمية وأفعال هي أكثر أهمية مما سواها، وغالبية الاستراتيجيّة تكمن في اتخاذ قرارات صعبة عما هو أكثر أهمية لإنجاز ما يمكن معه نجاح المنظمة.

وعمومًا، فإن عملية التّخطيط الاستراتيجيّ معقدة وتتضمن تحديات قد يكون من الصعب السيطرة عليها عمليًا. ومع كونها تختص باتخاذ قرارات أساسية والقيام بتنفيذ تلك القرارات إلا أنها ليست محاولة لاتخاذ قرارات مستقبلية. ويتضمن التّخطيط الاستراتيجيّ توقع البيئة في المستقبل لكن القرارات تتخذ في الحاضر: بمعنى أن على المنظمة أن تحتفظ بموقعها في ظل التغيرات على ممر الوقت، بحيث يمكنها اتخاذ أفضل القرارات في أي وقت، أي أن عليها أن تدير وتخطط استراتيجيًا.

كذلك فإن من الممكن تصور التّخطيط الاستراتيجيّ على أنه آلية ولكنه ليس بديلا عن ممارسة قيادة المنظمة الحكم السليم على الأشياء. وفي النّهاية فإن على قادة الحكومة أو المنظمة طرح تساؤلات والإجابة عليها عن القضايا الأكثر أهمية والتي يجب التعامل معها، وكيفية التعامل لها، بمعنى أن آليات التّخطيط الاستراتيجيّ لاتخاذ القرارات لا تدير المنظمة ولا تشغلها ولكن يمكنها دعم مهارات الاستنباط والحكم السليم لمن يديرون المنظم.

وعل الرّغم من أنّه من الممكن وصف التّخطيط الاستراتيجيّ على أنّه عملية نظامية إلا أنّ العملية لا تسير عادة في سلاسة من خطوة إلى أخرى، حيث أنّها عملية ابتكارية، والنظرة الجديدة التي يمكن

التوصل إليها اليوم قد تغير من قرار اتخذ بالأمس. وبالضّرورة فإنّ العملية تندفع قدمًا وتتراجع إلى الخلف عدة مرات قبل التوصّل إلى مجموعة قرارات نهائية. وعملية التّخطيط الاستراتيجيّ هي من أكفأ طرق التّخطيط التي تصلح لرسم خطط المستقبل للدول، لأن التّخطيط الاستراتيجيّ الناجح:

– يؤدي إلى فعل.

– ينشئ رؤية مشتركة قائمة على قيم.

– يحقق عملية شمولية، فيها شراكة حيث يشارك في ملكيتها الرؤساء والمرؤوسين.

– يتقبل رقابة ومحاسبة المجتمع.

–يقوم على بيانات تتميز بالجودة والمصداقية.

- يتطلب انفتاحًا في التعرف على الأحوال الراهنة.

– يعدّ جزءًا مهمًّا من الإدارة الفعالة.

– يهتم بالعوامل الخارجية والحساسة لبيئة المنظمة[1].

أهمية التّخطيط الاستراتيجيّ

من ميزات التّخطيط الاستراتيجيّ بأنه يعمل على توضيح الأهداف العامة للمبادرة، والذي ينتج عنه انبثاق الخطط العديدة في مجال العمل والإدارة والتي تكوّن الهدف العام الذي يقوم بحكم جميع القرارات الناتجة، كما يوحد هذا التّخطيط هدف العاملين لتحقيق الأهداف المراد التوصّل إليها، وتكمن أهميّة هذا التّخطيط المغاير للتخطيط التقليدي ما يلي:

– تزويد المبادرة بالغاية والهدف الذي تسعى لتحقيقه.

– تزويد المسؤولين بآليّة التفكير بشكلٍ عام بشأن هذه المبادرة.

– يزوّد المبادرة بجميع التوقعات بشأن التغييرات في البيئة المحيطة، وكيفيّة التأقلم مع هذه التغييرات.

– المساعدة على تخصيص جميع الموارد المتاحة.

– المساهمة في زيادة الوعي بين الأعضاء بشأن رياح التغيير، والإلمام بجميع التهديدات والفرص المحيطة.

– تقديم منطق سليم في عمليّة تقييم الموازنات.

– تنظيم عمليّة التسلسل في مجمل الجهود التّخطيطيّة عبر جميع المستويات الإداريّة.

(1) com.sotor.www تاريخ الزيارة 2021–01–19

– العمل على جعل المدير مبتكرًا وخلّاقًا، إضافةً إلى مبادرته في صناعة الأحداث وليس تلقيها.

– العمل على توضيح صورة المؤسسة أمام كافة أصحاب الشأن والمصالح[1].

فوائد التّخطيط الاستراتيجيّ

تتلخص أهمية التّخطيط الاستراتيجيّ كونه يحقق الفوائد التالية:

1. توضيحه للمستقبل والتنبؤ بالأحداث والتهيؤ لها فيساعد المنظمة على الاستعداد والتّحوّط لمتغيراتها القادمة واتخاذ الإجراءات الكفيلة لمواجهتها.

2. يساعد المنظمة على استخدام الطريقة العقلانيّة في تحديد خياراتها في العمل وسلوك الطريق الأفضل لتحقيق أهدافها.

3. يساعد المنظمة على التّوظيف الرشيد لقدراتها الماليّة والاقتصادية وتحقيق نتائج أفضل من هذا التوظيف في المستقبل.

4. يعزز العمل الجماعيّ ويكسب الخبرة لأفراد المنظمة كافة حيث يشارك جميعهم في بناء الاستراتيجيّة ووضع أهدافها.

5. يساعد على تحسين أداء المنظمة من خلال كشدف القضايا الرئيسية لأنشطتها والصعوبات التي تواجهها والتعامل بكفاءة مع الظروف والمتغيرات بسرعة.

6. يدفع باتجاه تحسين كيفية صنع القرار لأنه يؤكد على النشاطات الرئيسية للمنظمة وكيفية تحقيقها والقرارات الفاعلة لبلوغها، فهو يساعد المنظمة على تثبيت نواياها ووضع الأساليب اللازمة للتعامل معها وإصدار التوصيات اللازمة بوضعها على مسالكها الصحيحة.

7. يعمل على توسيع معارف المنظمة ودراساتها وبناء قواعد معلوماتية لمختلف جوانب عملها الداخلية والبيئة الخارجية المحيطة بها.

8. يساعد التّخطيط الاستراتيجيّ على تكامل واتساق أنشطة المنظمة وذلك بإحداثه أنظمة عمل متوائمة ومتكاملة بعيدة عن التقاطع والتضارب[2].

معوقات التّخطيط الاستراتيجيّ:

تقف أمام التّخطيط الاستراتيجيّ عقبات ومصاعب كثيرة منها ما يلي:

(1) com.mawdoo3.www تاريخ الزيارة: 2021-01-18

(2) كرخي، مجيد، مصدر سابق ص.73

1. **التغير والتبدل السريع في البيئة:**

بما أنّ الاستراتيجيّة هي خطة بعيدة المدى (5 سنوات فأكثر) فإنّها بحاجة إلى استقرار الظّروف التي تحيط بها خلال هذه الفترة وإنّ التغييرات السريعة تؤدي بالاستراتيجيّة إلى مواجهة واقع جديد يختلف عن الواقع الذي بنيت عليه مما يؤدي إلى تعثّرها وربما فشلها.

2. **عدم قدرة الإدارة على تحديد الأهداف وبناء خطة استراتيجيّة:**

على الرّغم من أنّ الإدارة قد يتوفر لديها إيمان كامل بأهمية التّخطيط الاستراتيجيّ وضروراته ولكنها لا تملك مقومات وقدرات على وضع الخطة الاستراتيجيّة وتحديد أهدافها وخطتها التنفيذية حيث أنّ الخطة هي أولًا وآخرًا تعبر عن إمكانيات المنظمة الذاتيّة وان استعانت بالغير في وضع خطّتها لكنّها لن تكون قادرة على تنفيذها.

3. **مقاومة بعض العناصر في المنظمة للتغيير:**

إنّ من أول مهام التّخطيط الاستراتيجيّ إحداث تغيرات في عمل المنظمة نحو الأفضل وتبني سياسات وبرامج وإجراءات لهذا الغرض وقد تعمل بعض العناصر في المنظمة التي عهدت السياسات القائمة وإجراءاتها وتعودت عليها إلى رفض السياسات الجديدة والتمسك بواقعها القائم.

4. **الموارد المالية للمنظمة:**

من المعروف أن أية خطة استراتيجية مهما كانت طموحاتها وحسن صياغتها فإنها قد تصطدم بعقبة الموارد المالية التي يتعين على المخطط التفكير بها منذ البداية الن عدم توفر الأموال اللازمة لتغطية نفقات الخطة يؤدي بها إلى التوقف وربما الفشل.

5. **عدم وضوح المسؤوليات داخل المنظمة وضعف هيكلها التنظيمي:**

إن عدم توزيع المسؤوليات والصلاحيات على المستويات الإدارية المختلفة في المنظمة مع عدم وجود هيكل تنظيمي يلبي حاجات العمل الاستراتيجيّ يعتبر إحدى أهم العقبات التي تعترض الخطة الاستراتيجيّة.

6. **انشغال المستويات الإدارية العليا بالمشكلات الروتينية اليومية:**

إن إعطاء الأعمال اليومية الاهتمام الأول وعدم الاكتراث بالمشكلات الاستراتيجيّة التي تنهض بها المنظمة وتعمل على تطورها يلهي المنظمة ويمنعها من الانصراف إلى وضع خطة استراتيجية تنهض بها إلى الأمام.

7. **المعلومات والبيانات الإحصائية:**

تقوم الخطة الاستراتيجيّة على بعض الأسس المهمة منها دراسة الماضي والحاضر والتنبؤ بالمستقبل بما في ذلك البيئة الداخلية والخارجية ولكي تكون هذه الأسس صحيحة لا بد من توفر بيانات ومعلومات كافية لهذا الغرض، وبعكسه يواجه المخطط صعوبات في بناء أهدافه وسياساته المستقبلية

ورسم خطة استراتيجية سليمة.

8. **ربط التّخطيط الاستراتيجيّ بفترة الأزمات:**

يسود الاعتقاد بأنّ التّخطيط الاستراتيجيّ هو عمل لمواجهة الأزمات وهذا اعتقاد خاطئ يقلّل من أهمية التّخطيط ويقلص من دوره في تطوير المنظمة ونجاحها حيث أنّ التّخطيط الاستراتيجيّ أسلوب لكل الظروف وضروري للمحافظة على ديمومة المنظمة واستمرارها[1].

<u>الخطة الاستراتيجيّة:</u>

تعدّ الخطة الاستراتيجيّة الخطوة الأساس في التّخطيط الاستراتيجيّ، وسنحاول استعراضها من خلال تعريفها، عناصرها والحديث عن الخطة الاستراتيجيّة لشركة «غوغل».

1. **تعريف الخطة الاستراتيجيّة:**

ينطوي تعريف الخطة الاستراتيجيّة تحت علم الإدارة والتّخطيط، حيث إنّها عبارة عن وثيقة من مجموعة من القرارات الإجراءات والخطوات لتنظيم طريقة عمل لاستخدامها في التواصل مع عناصر المنظمة حول أهداف المنظمة، وهي لازمة لتحقيق أهداف المنظمة وجميع العناصر الأساسية الأخرى التي تمّ تطويرها أثناء ممارسة التّخطيط، حيث يستخدم في الخطة الاستراتيجيّة أنشطة إدارية تنظيمية يتمُّ استخدامها؛ لتحديد الأولويات وتركيز الطاقة والموارد وتعزيز العمليات، والتأكد من أنّ الموظفين وأصحاب المصلحة الآخرين يعملون على تحقيق أهداف مشتركة، وإقامة اتفاق حول النتائج المقصودة، وتقييم وضبط اتجاه المنظمة في استجابة لبيئة متغيرة، حيث إنّ تعريف الخطة الاستراتيجيّة يتجلّى في تنظيم الجهد لإنتاج قرارات وإجراءات أساسية تُحدد وتوجّه ما هي المنظمة وما هي أهدافها، ومن تخدم، وماذا تفعل، ولماذا تفعل ذلك، مع التركيز على المستقبل، والخطة الاستراتيجيّة الفعّالة لا توضّح فقط أين تذهب المنظمة والإجراءات اللازمة لإحراز تقدّم وإنّما كيف ستعرف ما إذا كانت ناجحة أم لا.

2. **عناصر الخطة الاستراتيجيّة:**

إنّ تطوير استراتيجية لنمو الأعمال يتطلب تعميق فهم الطريقة التي تعمل بها المنظمة وموقعها بالنسبة إلى المنظمات الأخرى في الأسواق، وكنقطة انطلاق، يجب على صاحب المنظمة أن يسأل نفسه الأسئلة الثلاثة التالية لضمان نجاح الخطة الاستراتيجيّة:

– **أين هو العمل الآن؟** ويتضمن ذلك فهم أكبر قدر ممكن عن العمل، بما في ذلك كيفية العمل داخليًا، وما الذي يدفع إلى الربح، وكيفية مقارنتها مع المنافسين، ويجب الحافظ على الواقعية والتميز بين سبب وأثر كيفية عمل العمل ومراجعته بشكل دوري، ويجب موازنة الرؤية للعمل مع الحقائق العملية للموقف الحالي.

– **أين يريد صاحب المنظمة أن يأخذ العمل؟** هنا يحتاج إلى تحديد أهداف المستوى الأعلى، عن طريق رسم الرّؤية والرّسالة، والأهداف والقيَم والتقنيات، ويجب التّركيز على محور العمل الرّئيسي، ومصدر الميزة التنافسية الخاصّة بالعمل وعلى المنافسين في السّوق، ويجب أن تكون هذه الخطوة

(1) كرخي، مجيد، مصدر سابق ص.76.

الأساس للخطة النهائية وتحفيز التّغيير، ويجب أن تكون الخطة الاستراتيجيّة قابلة للتّحقيق بشكل واقعيّ.

– **ما الذي يجب على صاحب المنظمة عمله للوصول إلى هناك؟:** التّغييرات التي سيحتاج إليها من أجل تحقيق أهداف استراتيجية، وما هي أفضل طريقة لتنفيذ هذه التغييرات من هيكلة وتمويل وتنويع وزيادة نمو وخطط استحواذ، ومثال على ذلك زيادة الاستثمار في رأس المال والموارد الأخرى اللازمة لتنفيذ الرؤية، وتحديد الأهداف والمواعيد النّهائية افي إطار تحقيق نتائج عن طريق تلك التغييرات[1].

3. الخطة الاستراتيجيّة لشركة «غوغل»:

تتضمن الخطة الاستراتيجيّة تحولًا جذريًا في طبيعة الشّركة، تنتقل بموجبه من شركة إنترنت يتمثل محور أعمالها في البحث والخدمات المرتبطة به، إلى شركة تقدم خدمات ذكية داخل الإنترنت وخارجها، تقوم على مفهوم التمازج والاندماج التام بين البرمجيات والذكاء الاصطناعي.

أولى الملاحظات التي جرى استنتاجها من خطاب الرئيس التنفيذي للشركة «سوندر بيشاي» أن «غوغل» اتخذت في ما يبدو قرارًا استراتيجيًا بالتحول إلى مُصنّع ومنتج للمعدات والأجهزة، وتأخذ هذا الأمر على محمل كبير من الجدية والاهتمام، وأولى محاولاتها في هذا الشأن هي الهواتف المحمولة.

والواضح أن «غوغل» تستخدم تقنية الذكاء الاصطناعي كي تتحوّل من شركة ليس لديها سوى خدمات قائمة على البرمجيات إلى شركة تبني حزمة أو سلسلة طويلة من الأجهزة والمعدات والخدمات والمنتجات القائمة جميعها على الذكاء الاصطناعي والبرمجيات، والعتاد، والتعلم المستمر العميق، ما يجعلها تترسخ داخل مختلف جوانب الحياة، وتقدم للفرد والجماعة والمؤسسة ما لا يسهل تجنبه من الفوائد.

وتعتقد «غوغل» إلى حد كبير أنّ الذكاء الاصطناعي هو الوسيلة التي ستجعل أجهزتها ومعداتها تدخل في كل شيء، ما يجعلها تنجح في التحوّل إلى شركة مصنعة للأجهزة والمعدات، مع كونها عملاق البحث على الإنترنت.

من العلامات المبكرة على هذا التحوّل ما رصده المحللون من الأجهزة والمعدات والخدمات التي طرحتها «غوغل» وهي أكثر شبهًا واقترابًا مما يمكن أن تجده لدى «سامسونغ» و»أبل»، فهناك هواتف «بيكسل 2» التي تلقت مراجعات إيجابية على نطاق واسع، إضافة إلى عدد كبير من الأجهزة الجديدة، مثل السّماعات اللاسلكيّة الذكية، وجهاز «كروم بوك» الجذاب، والنسخ المتنوعة من أجهزة الميكروفون الذكية «غوغل هوم»، والنسخة المعدلة من إصدار نظارات الرأس للواقع الافتراضي في «غوغل»، وغيرها.

ومثال على ذلك هو كاميرا «غوغل» الجديدة التي تستخدم الذكاء الاصطناعي في ملاحظة ما يحدث حولها لتحديد أفضل الأوقات لالتقاط مقطع فيديو قصير، ويمكنها أن تنقل هذه المقاطع إلى تطبيق «غوغل» للصور، وإلى خدمة التخزين التي توفر خدمة التعرف إلى الصور، وتحسينها باستمرار، وكل ذلك بفضل تقنيات تعلم الآلة، وهنا تعتقد «غوغل» أنّها في أفضل وضع ممكن لتقوية

(1) com.sotor.www تاريخ الزيارة: 2021-01-19

ودعم هذا الجيل المقبل من الأجهزة[1].

التّخطيط الاستراتيجيّ في الدول المتقدّمة – اليابان نموذجا:

تعدّ تجربة اليابان في النمو الاقتصاديّ بعد هزيمتها في الحرب العالمية الثانيّة من المعجزات الاقتصاديّة الحديثة، حيث أنها ظاهرة تاريخيّة غير مسبوقة. وتضمنت الخصائص المميزة للاقتصاد الياباني خلال سنوات المعجزة الاقتصاديّة ما يلي:

– التّعاون بين المصنعين والموردين والموزعين والبنوك من خلال مجموعات متلاحمة.

– مؤسسة اتحادات العاملين القوية.

– العلاقة الحميمة مع بيروقراطية الحكومة.

– ضمان الوظائف مدى الحياة في الشركات الكبرى.

– مصانع تعتمد على اتحادات العمال.

أما خصائص الخطة الاستراتيجيّة فيمكن ها بما يلي:

في بداية إعادة الإعمار والبناء الصناعي والاقتصادي في اليابان عقب سنوات الحرب العالمية الثّانية؛ ساعد «ويليام ادواردز ديمنج» اليابان على النّهوض بمنتجاتها بتطبيق أسس إدارة الجودة الشاملة، حتى أصبحت منتجاتها الأفضل جودة في العالم. و»ديمنج» كان من الرّواد المؤسسين لإدارة الجودة الشاملة.

– في اليابان تتضمن إدارة الجودة الشّاملة أو التّحكم في الجودة الشاملة عمليات متتالية:

– التّركيز على تحسين العملية، لجعل العملية منظورة، وقابلة للتّكرار، ويمكن قياسها.

– السّماح للأشياء بأن تجري كما هو مطلوب منها، مثل «القلم سيكتب».

– اختبار أسلوب تطبيق المستخدم للمنتج يؤدي إلى إصلاح في المنتج ذاته.

– القناعة بأن يكون لكل الأشياء جودة جمالية، على سبيل المثال القلم سيكتب بطريقة تريح الكاتب.

ولقد لاقت إدارة الجودة الشاملة صدى واسعًا جدًا في اليابان، وتبنتها جميع المصانع والمعامل، حتى أصبحت مطبقة في جميع أنحاء اليابان بشكل جدي جدا وتم إخضاع كل السلع والمنتجات اليابانية لاختبارات قاسية جدا للكشف عن العيوب التصنيعية والخلل أثناء الإنتاج. وكان من نتائج تبني إدارة الجودة الشاملة ازدياد الطلب على المنتجات اليابانية مما أهاب بالعديد من الشركات إلى محاولة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في منظومته. وقد أدت هذه الخطوة الهامة إلى الإقبال على السلع والمنتجات اليابانية على مستوى العالم لأن أي سلعة أو منتج لا تخرج من المصنع إلا بعد اختبارات دقيقة. مما

(1) www.emarataltoum.com تاريخ الزيارة: 23-01-2021

جعل المستهلك يقبل عليها نظرًا لجودتها وخلوها من العيوب الصناعية. وقد أدى هذا التطبيق إلى كسب المنتجات اليابانية ثقة المستهلك عالميًا. ولقد طوّر اليابانيون ما هو معروف بالجودة والنوعيّة إلى الجودة الشاملة التي تتلخص في التركيز على تطوير جودة كل خطوة من خطوات الإنتاج والوقاية من الخطأ قبل حدوثه، وعليه خلو المنتج النهائي من العيوب[1].

التّخطيط الاستراتيجيّ في لبنان

تفتقد الإدارات العامة في لبنان بشكل عام إلى نهج التّخطيط الاستراتيجيّ القائم على رؤية واضحة المعالم وخطط بعيدة ومتوسطة المدى منبثقة عنها، بحيث تتضمن هذه الخطط المشاريع والأنشطة التي تقترح الإدارة وضعها موضع التنفيذ، مع دراسة تحليلية لانعكاساتها الاقتصادية والاجتماعية وكلفتها المالية فالإدارة العامة تفتقر للقدرة على رسم السياسات العامة والقطاعية وصنع الاستراتيجيّات، وتفتقد القدرة على التّخطيط والبرمجة وكذلك تفتقر لأنظمة إدارة المعلومات التي من شأنها توفير المعلومات وتحليلها من أجل صياغة قرارات سليمة كما وأنّ القدرات عل التقييم والمتابعة ضعيفتان، والمعلومات المرتدة حول التّجارب والخبرات والدروس غير متوفرة، لتوظيفها من أجل استثمارها في صنع الخطط والبرامج أما السياسات فهي غير مبنية عل رؤية أوسع لدور الدولة مما يؤدي إل حلول متجزأة من شأنها خلق مشكلات[2].

لكن الواقع التّاريخي يظهر قيام الدّولة اللبنانية بالعديد من المحاولات التّخطيطية، أوّلها كان عام 1946 حين لجأت الحكومة اللبنانية لمؤسسة إنكليزية تسمى مكتب «ألكسندر غيب وشركاه» من أجل تقديم دراسة عن إمكانيات لبنان الاقتصادية. وفي عام 1953 أنشئ مجلس التّخطيط والانماء، وألحق بوزارة الاقتصاد الوطني وكان الهدف منه التّخطيط للتنمية المتوازنة، ثم تمّ إنشاء وزارة التّصميم العام وذلك عام 1954 وألحق بها مجلس التّخطيط والانماء. أما في عهد الرّئيس فؤاد شهاب تم الاستعانة ببعثة «إيرفيد» للقيام بدراسة شاملة عن حاجات وامكانيات التنمية في لبنان ووضعت خطة خماسية تضمنت مخططات ومقترحات ومشاريع عديدة شملت كافة القطاعات. وفي عام 1977 تمّ الغاء وزارة التصميم العام وأنشئ مجلس الإنماء والإعمار وصنّف مؤسسة عامة تقوم بالتّخطيط العام ولديها الشخصية المعنوية والاستقلال المالي والإداري.

أما ما هو مطلوب في الوقت الحالي **رؤية استراتيجية** تقوم بها الدولة خدمةً لمشروع التطوير الإداري وتنمية الإدارة العامة:

–جعل مسألة تطوير عناصر نجاح الإدارة العامة في لبنان، من ضمن الأولويات الحكومية ، لأسباب تتعلّق بأهمية التأسيس لواقع إداري سليم يُساهم في تحويل الإدارات العامة اللبنانية، الى أرضية داعمة لمشاريع الدولة التّنموية. وعلى صياغة وترجمة السياسات النظرية المبنية على أسس التّخطيط المتوسط وطويل المدى، إلى واقع عملي تنفيذي يحتضن القدرات والموارد البشرية والتقنية والعملية، المتوفرة والداعمة لأهداف الدولة.

–العمل على إعادة إحياء دور المؤسّسات العامة في لبنان عبر تحديث التشريعات والقوانين

(1) «التخطيط الاستراتيجي للدول»، جامعة الملك عبد العزيز، مركز الدراسات الاستراتيجية، سلسلة إصدارات نحو مجتمع المعرفة، اصدار 29.

(2) مكتب وزير الدولة لشؤون التنمية الإدارية، «استراتيجيا تنمية وتطوير الإدارة العامة في لبنان»، 2001، ص.10.

الخاصة بعمل المؤسّسات العامة والاعتماد على مناهج التّخطيط الاستراتيجيّ للقطاع العام من خلال رسم السياسات التي تربط الخطط بالأهداف وتأخذ الواقع الإداري اللبناني بعين الاعتبار مع مراعاة أهمية تنمية القدرات البشرية لموظفي القطاع العام والعاملين في تقديم الخدمات الحكومية.

– إرساء سياسات مُستدامة طويلة المدى تنقل الواقع الإداري الحالي الى واقع إداري جديد يُساهم في إيجاد حلول دائمة للمشاكل الإدارية الحالية والمستقبلية. وهو ما يحتاج إلى تفعيل دور الرقابة والمساءلة.

– تأهيل قدرات العاملين في الإدارة العامة لرفع مستوى العنصر البشري عبر وضع خطط تدريبية شاملة تواكب التّخطيط المعرفي للقطاع العام. وهو ما يجب أن يواكبه عملية تأسيس وتحديد المسار الوظيفي للقطاعات كافة لما لذلك من فائدة في بناء وتركيز قدرات الموظفين في مختلف الإدارات العامة للدولة.

إن الواقع الحالي للإدارة العامة، وآلية تقديم الدولة للخدمات الحكومية، أمرٌ يحتاج إلى التطوير والتنمية تنقل معها خدمات القطاع العام الى مستوياتٍ أفضل تواكب النهوض المبني على التّخطيط المعرفي الذي يعتمد على التقدم والتطور التكنولوجي في المعلومات والاتصالات[1].

الخاتمة:

لا شكّ أن التّخطيط الاستراتيجيّ يفرز استراتيجية ناجحة تجمع بين عدد كبير من العوامل المتعلقة بالبيئة الداخلية والخارجية وأغراض المؤسسة والموارد البشريّة والقضايا المتعلقة بالثقافة السائدة داخل التنظيم وكيفية الاستفادة من مواردها النادرة، بمعنى آخر يفرز خطة استراتيجية يمكن صياغتها وتنفيذها. فالتّخطيط الاستراتيجيّ موجه للمستقبل لكنه لا يهمل الماضي، وعليه يؤدي الى تجنب أخطاء الماضي وإدارة المستقبل بصورة أفضل.

إذًا عملية التّخطيط الاستراتيجيّ هي الأسلوب الأمثل لإحداث نقلة نوعية في مجمل أداء المؤسّسة ويتطلب مشاركة صانعي القرار الفعليين في المؤسسة والأطراف الرئيسة كافة المؤثّرة في تطوير أداء المؤسّسة مع ضرورة الانتباه إلى ضرورة التّركيز في الأبعاد الكلية للمؤسّسة وعدم التأثر بالمشاكل والأعمال الفرعيّة التي قد تحرف النظرة الكلية للارتقاء بالموقع والدور الاستراتيجيّ المستقبلي لعمل المؤسسة.

(1) جعفر، محمد علي، «تطوير الإدارة العامة في لبنان: واقع ورؤية استراتيجية»، جريدة الأخبار 2017-03-23.

المراجع:

الأمم المتحدة «التخطيط الاستراتيجي في منظومة الأمم المتحدة»، وحدة التفيش المشتركة، جنيف 2012.

التخطيط الاستراتيجي للدول»، جامعة الملك عبد العزيز، مركز الدراسات الاستراتيجية، سلسلة إصدارات نحو مجتمع المعرفة، اصدار 29.

جعفر، محمد علي، «تطوير الإدارة العامة في لبنان: واقع ورؤية استراتيجية»، جريدة الأخبار 2017-03-23.

كرخي، مجيد، «التخطيط الاستراتيجي المبني على النتائج».

مكتب وزير الدولة لشؤون التنمية الإدارية، «استراتيجيا تنمية وتطوير الإدارة العامة في لبنان»، 2001.

المواقع الالكترونية:

www.emarataltoum.com تاريخ الزيارة: 2021-01-23

com.sotor.www تاريخ الزيارة: 2021-01-19

com.mawdoo3.www تاريخ الزيارة: 2021-01-18

محاربة غسيل الأموال في الاقتصاد بالشّرع والقانون

أحمد علي السبع

المقدمة

ظهر الفساد في عالم الاقتصاد، وأخذ أشكالًا متعدّدة وأساليب متنوّعة من التّزييف، والاختلاس والسّرقة، والمتاجرة بالمخدّرات والرّقيق الأبيض، والمتاجرة بالبغاء والرّشاوى، فكثرت الأرصدة المشبوهة في دنيا المال والعوائد المحرّمة وإدخالها إلى البنوك، ووضعها في حسابات سرّيّة وبأسماء نظيفة، فكان لِزامًا على القائمين بها صفّ المشروعيّة على هذه العوائد الماليّة، والتي تُعرف بالأموال القذرة حتّى تتمكّن من استخدامها بسهولة.

ومع تنامي ظاهرة العولمة، إلى جانب انفجار الثّورة التّكنولوجيّة في مجال الاتّصالات والمعلومات والأجهزة التي تستخدمها المؤسسات الماليّة والمصرفيّة، زادت سهولة انتقال رؤوس الأموال عبر الدّولة، بما في ذلك أموال المنظّمات الإجراميّة، وقد حمل هذا في طيّاته تنامي حركة الجريمة المنظّمة، التي تُعدّ ظاهرة غسيل الأموال من الظّواهر الخطيرة التي تواجه الكثير من دول العالم لما لها من آثار اقتصاديّة، اجتماعيّة وسياسيّة خطيرة على الدّولة ومكانتها في الأسرة الدّوليّة. قد ساعد على انتشار هذه الظّاهرة سهولة انتقال رؤوس الأموال إلى الدّول المختلفة، في ظل تحرير التّجارة الدّوليّة، مما آل إلى تزايد حركة تداول أموال المنظمات الإجراميّة على المستوى المحلّي والدّولي، وذلك بهدف إخفاء الشرعيّة على الأموال التي تمّ الحصول عليها بطريقة غير مشروعة لتبدو كما لو أنّها أموال نظيفة.

وتعدّ عمليّات غسيل الأموال من أهم النّشاطات الاقتصاديّة الإجراميّة التي تحقّق أرباحًا عالية، تهدف إلى إخفاء المصادر المتولّدة عنها، وهي التي تأتي من تجارة المخدرات وشتّى أنواع الفساد، وهذه الظّاهرة ليست وليدة لهذا القرن. وقد احتلّ غسيل الأموال أهمية كبرى على الساحة الاقتصاد العالميّة في الأعوام الأخيرة، بحيث أصبحت حركة هذه الأموال تؤثّر على الموارد المحليّة، ومن ثمّ على الإستقرار الاقتصاد العالمي.

إنّ تاريخ غسيل الأموال أسلوب ليس مستحدثًا كما يراه غالبيّة الفقهاء ودارسي القانون الجنائيّ في عالمنا المعاصر، وإنّما يرجع تاريخه إلى قرون طويلة مضت فقد كان عرب الجاهليّة يقومون بعمليّات بيع تخفي في باطنها الرّبا[1] المحرّم شرعًا وفقًا لتعاليم الشّريعة الإسلاميّة. كأن يبيع الشّخص منزله بالأجل بسعر مرتفع يفوق ثمنه الحقيقي إلى من يريد أن يقرضه منه مالًا ثمّ يقوم هذا الأخير ببيع هذا المنزل في اللحظة نفسها إلى مالكه الأوّل بثمن حال ويكون هذا الثّمن الحال أقل بكثير من ثمن الشّراء فهو عقد في ظاهره بيعًا، وإنّما هو في الحقيقة عقد ربويّ[2]، كما أنّه يمكن إرجاع ظهور غسيل

---

(1) **الرّبا** : كلمة الرّبا من الكلمات ذات المنحى الشّرعي، عرّفه الحنفيّة بأنّه «الفضل الخالي عن العوض في البيع»، عرّفه المالكيّة «الزيادة في العدد أو الوزن، محقّقة أو متوهّمة، والتّأخير»، وعرّفه الشّافعيّة «عقد على عوض مخصوص غير معلوم التّماثل في معيار الشّرع، حالة العقد أو مع تاخير في البدلين أو أحدهما»، أمّا الحنابلة «بالزيادة في أشياء مخصوصة». السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة(–483هـ)، **المبسوط**، بيروت، دار المعرفة، دط، 1414هـ /1993م، 12، 109. القرطبي، أبو عمر يوسف بن عبد الله(– 463هـ)، **الكافي في فقه أهل المدينة المالكي**، تحقيق محمد محمد أحيد ولد ماديك الموريتاني، الرياض، مكتبة الرياض الحديثة، ط2، 1400هـ/1980م،2، 533.

(2) الرومي، محمد أمين، **غسيل الأموال في التّشريع المصري والعربي**، دار الكتب القانونيّة، 2008م، 11.

الأموال إلى ما كانت تقوم به عصابات الجريمة المنظّمة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة من إخفاء الأموال المتحصّلة من أنشطة إجراميّة، وإضفاء الشرعيّة عليها بإعادة تنظيمها في أنشطة مشروعة[1].

ويشير الفقه إلى أنّ عمليّة غسيل الأموال باستخدام الطّرائق الحديثة قد تمّ بشكل منظّم في العام 1932م بواسطة ماير لانسكي[2](Meyer Lansky) الذي يمثّل حلقة الوصل بين المافيا الأمريكيّة والمافيا الإيطالية، وكان الهدف من عمليّة الغسيل تسهيل دخول القوات البحريّة للحلفاء إلى جزيرة صقليّة، ومن أجل ذلك كان يتم الاستعانة بالبنوك السويسريّة من أجل إخراج النّقود من أمريكا وإيداعها بنوك سويسرا في شكل حسابات رقميّة[3].

ومنذ تاريخ 1932م بدأ يظهر مصطلح غسيل الأموال وبخاصة بعد محاكمة "آل كابوني"[4] عند قيامه بإضفاء المشروعيّة على أمواله غير المشروعة، وذلك بقيامه بإضافة العائد من هذه الأموال إلى العائد من المشروعات الشرعيّة عن طريق المبالغة في تقدير حجم الأرباح النّاتجة عن نشاطه المشروع، إلاّ أنّه لم يحاكم في ذلك الوقت عن غسيل الأموال وإنّما حوكم عن تهرّبه بدفع الضّرائب[5]. غير أنّ طريقة "آل كابوني" في إضفاء الشرعيّة على أمواله غير المشروعة هو الذي أثار الانتباه إلى موضوع غسيل الأموال، وجعل غيره من المجرمين يحذون حذوه في ذلك، وكان "ماير لانسكي" أكثر المجرمين تأثّرًا بما فعله "آل كابوني" وهو أوّل من استخدم تسهيلات البنوك السويسريّة في عمليّات غسيل الأموال[6].

يرجع البعض مصطلح "غسيل الأموال" إلى قيام أحد أعضاء المافيا الأميركيّة بشراء مِغْسلة عامّة لغسيل الملابس في مدينة شيكاغو، وكان يشترط على زبائنه أن يحصل منهم على الثّمن نقدًا، وكان

---

(1)Picca George: Le blanchiment des produits du crime,vers les nouvelles strategies internationale, revue internationalde criminology et de police technique N° 4, 1992, P.483.

(2) ماير لانسكيMeyer Lansky (4 تموز 1902م/ 15 كانون الثاني 1983م)، إسمه الأصلي ماير سوشولجانسكي، المعروف باسم "محاسب المافيا"، ولد في غرودنو في روسيا، كان أحد الشخصيات الأمريكية الرئيسية في الجريمة المنظمة والذي كان له دور فعال في تطوير نقابة الجريمة الوطنية في الولايات المتحدة. طور لانسكي إمبراطورية قمار امتدت عبر العالم. هو أحد أقوى وأغنى رؤساء نقابات الجريمة والمصرفيين في الولايات المتّحدة، وقيل أنّ له نِسب في كازينوهات في لاس فيجاس وكوبا وجزر الباهاما ولندن. على الرغم من كونه عضوًا في المافيا اليهود ، كان للانسكي بلا شك تأثير قوي مع المافيا الإيطالية الأمريكية ولعب دورًا كبيرًا في توطيد عالم الجريمة الإجرامي. توفي في فلوريدا في الولايات المتّحدة الأمريكيّة.

Lansky Meyer, biography, Britanica, retrieved from https://bit.ly/3iL83hi

(3) الرومي، محمد أمين، **غسيل الأموال في التّشريع المصري والعربي**، المرجع السابق، 11.

(4) **آلفونس غابرييل كابوني**(Alphonse Gabriel "Al" Capone)، (17 كانون الثاني 1988م/ 25 كانون الثاني 1947م)، تختصر بـ"**آل كابوني**» ويعرف أحيانا باسم **سكارفيس**. هو رجل أعمال وعضو في عصابة أميركية، وقد كان ذو سمعة سيئة في زمن حظر الكحوليات في الولايات المتحدة بصفته المؤسس المشارك ورئيس مافيا شيكاغو. إنتهت قيادته للجريمة التي تبلغ سبع سنوات عندما كان في سن 33.

First Prisoners Arrive at Alcatraz Prison (Likely Including Al Capone), Aug 11 1934, retrieved from worldhistoryproject electronic journal, https://bit.ly/32LruRx

(5) Paul Bauer, understanding the wash cycle economic perspectives, an electronic journal, of U.S department of states 6, Nov- May 2001, p.19.

(6)Jeffry robinson, the laundry man, arcade publishing, New york, 1996, p.4/ John radinger and Sydney A. Zolopany: money laundering a guide for criminal investors, crc, press, boco ratontondon New York Washington, D.C.1999, p. 23.

يقوم بإضافة جانب من أرباح تجارة المخدّرات إلى عوائد غسل الملابس يوميًّا، وكان يقوم بإيداعه في فرع أحد البنوك القريبة دون أن يَرْتاب أحد في أمر المبالغ الكبيرة التي يودعها وبفئاتها الصّغيرة، وبالتّالي تبلورت تسمية غسيل الأموال"[1].

على الرّغم من أن عمليّة غسيل الأموال ليست بالجريمة الحديثة، فتاريخها يعود إلى تاريخ اكتشاف النّقود واستعماله لها، إلا أنّها طوّرت أشكالها مع الوقت لتصل إلى عصرنا الحالي، ولما تشكّله سرعة الظّاهرة اهتمام الاقتصاديّين والقانونيّين على حد سواء، وهي التي يكثر الحديث عنها في الآونة الأخيرة، وجعلتهم يسعون للوصول إلى فهم طبيعتها من خلال تحديد مفهومها وخصائصها وأساليبها والأركان التي تكسبها طابع الجريمة. وهو ظاهرة ترتبط بالجريمة المنظّمة وعلى الأخص جرائم المخدرات، الإرهاب، وتهريب الأسلحة، والرّقيق الأبيض وغيرها. كما تتصل البنوك والمؤسسات الماليّة الأخرى لما توفره عمليّاتها من قنوات تستخدم في غسيل الأموال غير النّظيفة، وجوهر عمليّة غسيل الأموال هو قطع الصّلة بين الأموال المتحصّلة عن أنشطة إجراميّة وبين أصلها أو مصدرها غير المشروع، لكي تبدو هذه الأموال وكأنّها قد تولدت عن منشأ مشروع وقانونيّ. فالهدف الأساسي من غسيل الأموال هو إضافة الشرعيّة على أموال هي في الأصل ذات مصدر غير مشروع.

يفضي نجاح عمليّة غسيل الأموال إلى سهولة تحريك تلك الأموال في المجتمع من دون أن تتعرّض للمصادرة ولذا يفلت المجرمون من العقاب. وتستخدم المنظّمات الجرميّة طرائق ووسائل مختلفة، معقّدة وعديدة وقد تكون على مراحل أو مدموجة، لغسيل الأموال تراوح بين الطرائق البسيطة والتّقنيّات البدائيّة مرورًا بتقنيّات ووسائل مختلفة وصولًا إلى أحدث الطرائق والوسائل التّقنيّة الإلكترونيّة الفائقة التّعقيد وعبر شبكات جرميّة دوليّة متعددة الجنسيّات منتشرة في أنحاء العالم تملك السّلطة والمال وتستخدم وتسيطر على سلسلة مراكز ومؤسّسات ماليّة وترتبط بعلاقات وطيدة مع السّياسيين في مختلف أنحاء الدّول المعنيّة التي عن طريقهم تستطيع اختراق القيود الموضوعة في دولهم وتقوم بصفقات عديدة ومتنوعة يغلب عليها الغموض والتّعقيد وتعمل على مدار 24 ساعة، إذ تستغل اختلاف التّوقيت عبر العالم بين أسواق ماليّة وأخرى لتنتقل من أسواق ماليّة أقفلت بسبب التّوقيت إلى أسواق ماليّة بدأت أعمالها.

ولعلّ من أبرز ما ساعد على زيادة أنشطة غسل الأموال، هو تزايد حركة النّشاط الاقتصاديّ والانفتاح الماليّ عالميًّا ومحليًّا، ففي الوقت الذي يزداد فيه بؤس وفقر الشّعوب، ينعم عُتاه المجرمين بجني ثمار جرائمهم ومكتسبات ممارساتهم الإجراميّة بفعل ما أصبح لديهم من أموال تمّ غسلها بطرق غير مشروعة.

- **مفهوم غسيل الأموال وخصائصه**

توجد تسميات عدّة باللغة العربيّة لغسيل الأموال مثل غسيل الأموال، تطهير الأموال، وتنقيح الأموال، كلّها تؤدّي إلى المعنى نفسه، وترجمتها الدّقيقة في اللغة الإنكليزيّة هي "Money Laundering".

إنّ المصطلح المركّب مسمى غسيل الأموال يعد من المفاهيم التي تستحوذ على اهتمام صانعي السّياسات الاقتصاديّة وبالتّحديد القائمين على السياسة النّقديّة والمصرفيّة سواء محليًّا أو إقليميًّا أو

(1) الخضيري، محسن أحمد، **غسيل الأموال (الظاهرة، الأسباب، والعلاج)**، القاهرة، مجموعة النّيل العربية، ط1، 2003م، 15.

عالميًّا، ورغم ذلك لا يوجد تعريف متّفق عليه دوليًّا لعمليّات غسيل الأموال إلا أنّ هناك العديد من التّعريفات الإجرائيّة أو الوظيفة التي يمكن عرضها نظرًا لأهميّتها الكبيرة في إيضاح هذا المفهوم أو المصطلح المركّب لتلك العمليّات، أي عمليّات غسيل الأموال والتي يطلق عليها أيضًا "الجريمة البيضاء[1]".

فهناك من يُعرّف غسيل الأموال بأنّها كلّ الإجراءات التي تتّبع لتغيير صفة أموال تمّ الحصول عليها بطريقة غير مشروعة لتظهر كما لو كانت نشأت أصلًا من مصدر مشروع[2].

وعُرّف غسيل الأموال بأنّه المحاولة بوسائل متعددة قد تكون مأخوذة من دنيا رجال الأعمال أمّا الإخفاء مصدر الكسب غير المشروع للأموال حتّى يمكن استثمارها من دون خوف من إمكانيّة مصادرتها في قنوات مشروعة ماليّة واقتصاديّة"[3].

من جانبه، ذهب جايمز باسلي (James Beasley) في تعريفه لجريمة غسيل الأموال بأنّها" الأنشطة غير المشروعة والهادفة إلى إخفاء أو تمويه الأموال النّاتجة عن الإجرام المنظّم"[4].

- **تعريف غسيل الأموال قانونيّا:**

يُعد غسيل الأموال من الجرائم التي يُعاقبُ عليها القانون اللبنانيّ، بسبب تأثيرها السلبيّ على الاقتصاد الخاصّ بالدّول، حيثُ تتيحُ هذه الجريمة للمُجرميّن إمكانيّة التصرّف بالأموالِ المغسولة وتوظيفها في مجموعة من النّشاطات العامّة عن طريق إخفاء مصادرها غير المشروعة، كما تُساعدهم في التوسّعِ في أعمالهم غير القانونيّة وكسب المزيد مِنْ هذه الأموال.

فنصّت المادة 1 من قانون مكافحة غسيل الأموال اللبناني رقم 318 تاريخ 20/4/2001، أنّه «يُقصد بالأموال غير المشروعة، بمفهوم قانون مكافحة غسيل الأموال، الأموال النّاتجة عن ارتكاب إحدى الجرائم الآتية:

1 – زراعة المخدرات أو تصنيعها أو الإتجار بها.

2 – الأفعال التي تقدِم عليها العصابات الإجرامية المنصوص عليها في المادتين 335 و336 من قانون العقوبات والمعتبرة دوليًا ضمن الجرائم المنظمة.

3 – جرائم الإرهاب المنصوص عليها في المواد 314 و315 و316 من قانون العقوبات.

4– تمويل أو المساهمة بتمويل الإرهاب أو الأعمال الإرهابيّة أو المنظّمات الإرهابيّة بحسب مفهوم الإرهاب كما هو منصوص عليه في قانون العقوبات اللبناني.

(1) عبد الحميد، عبد المطلب، **العولمة وإقتصاديات البنوك**، الدار الجامعيّة، الإسكندرية، 2001م، 232– 234.

(2) محمّدين، جلال وفاء، **دور البنوك في مكافحة غسيل الأموال**، الإسكندرية، الدار الجامعيّة الجديدة للنشر، 7– 10.

(3) عيد، محمد فتحي، **مكافحة غسيل الأموال**، الرياض، أكاديميّة نايف للعلوم الأمنيّة، 1999م، 20.

(4)James BEASLEY, **Forensic Examination of Money Laundering** Record, 13 March, 19 93.

5 – الإتجار غير المشروع بالأسلحة.

6 – جرائم السرقة أو اختلاس الأموال العامة أو الخاصة أو الإستيلاء عليها بوسائل احتياليّة أو بالتّزوير أو بإساءة الأمانة الواقعة على المصارف والمؤسسات الماليّة والمؤسسات المعددة في هذا القانون أو في نطاق عملها.

7– تزوير العملة وبطاقات الائتمان والدّفع بالإيفاء أو الأسناد العامة أو الاسناد التّجاريّة بما فيها الشّيكات».

ونصّت المادة 2 من قانون مكافحة غسيل الأموال اللبناني رقم 138/ 2001، على أنّه «يعتبر غسيل الأموال كل فعل يقصد منه:

1 – إخفاء المصدر الحقيقي للأموال غير المشروعة أو إعطاء تبرير كاذب لهذا المصدر، بأي وسيلة كانت.

2 – تحويل الأموال أو استبدالها مع العلم بأنّها أموال غير مشروعة لغرض إخفاء أو تمويه مصدرها أو مساعدة شخص ضالع في إرتكاب الجرم على الإفلات من المسؤوليّة.

3 – تملك الأموال غير المشروعة أو حيازتها أو استخدامها أو توظيفها لشراء أموال منقولة أو غير منقولة أو للقيام بعمليّات ماليّة مع العلم بأنّها أموال غير مشروعة".

- **تعريف غسيل الأموال مصرفيًا:**

غسيل الأموال هو مجموعة من العمليّات تقوم بها عصابات تجارة المخدرات وعصابات الخطف والإبتزاز والاختلاس والسلاح والرقيق الأبيض بحيث تتمكّن بواسطة هذه العمليّات من إخفاء المصدر غير الشرعيّ للأموال التي تنشأ عن النّشاط الذي تزاوله هذه العصابات[1].

وقد عرّف إعلان المبادئ الخاصّة لمنع إستعمال القطاع المصرفي في غسيل الأموال، والمُنبثق عن لجنة بازل[2] العام 1988م هذه الجريمة بأنّها " جميع العمليّات المصرفيّة التي تهدف إلى إخفاء المصدر الإجرامي للأموال".

وأنّ غسيل الأموال هو وسيلة لإخفاء مصدر (أو طرق إستعمال) المال الذي يتم الحصول عليه بشكل غير قانونيّ أو غير شرعيّ وذلك عن طريق تحويل المبالغ النقديّة إلى عمليّات مصرفيّة يصعب

(1) **الجديد أعمال المصارف من الوجهتين القانونيّة والإقتصاديّة**، أعمال المؤتمر العلمي السنوي لكليّة الحقوق بجامعة بيروت العربية، ط1، 2002م، ص291–290.

(2) **لجنة بازل:** لجنة معنيّة بالأنظمة المصرفيّة وممارسات الإشراف عليها، تكوّنت من ممثلين للمصارف المركزيّة والسّلطات الإشرافيّة على المصارف من جميع الدول الأعضاء في المجموعة الصّناعيّة، باستثناء النمسا واسبانيا وذلك في ديسمبر 1988. وفي عام 1990، أصدرت اللجنة إرشادات مرتبطة بمكافحة غسل الأموال أهمّها، إزالة القيود الخاصّة بالسّريّة المصرفيّة، وفي عام 1997 أصدرت المبادئ الأساسيّة للرّقابة الفعّالة، وفي عام 2001، أصدرت اللجنة ورقة حول المبادئ الأساسيّة للتّعرّف على العملاء والمتمثّلة في: المبادئ المتعلّقة بسياسات قبول العملاء، المبادئ المتعلّقة بمتطلّبات ونواحي التّعرّف على العملاء، المبادئ المتعلّقة بالإشراف والمتابعة المستمرّة للحسابات، والمبادئ المتعلّقة بإدارة المخاطر. الخطيب، سمير، **مكافحة عمليّات غسل الأموال، الإسكندريّة**، منشأة المعارف، 2002، 54.

تتبّع آثارها.

مما يعني أنّ عمليّة غسيل الأموال هي عمليّة تحويل كميّات كبيرة من الأموال التي تمّ الحصول عليها بطرق غير قانونيّة إلى أموال شرعيّة وقابلة للتّداول في النّشاطات العامّة. ويعدّ غسيل الأموال جريمة من الجرائم التي يعاقب عليها القانون، بسبب تأثيرها على الاقتصاد الخاص بالدّول، حيث تتيح هذه الجريمة للمجرمين إمكانيّة التّصرّف بالأموال المغسولة وتوظيفها في مجموعة من النّشاطات العامّة عن طريق إخفاء مصادرها غير المشروعة، كما تساعدهم في التّوسّع في أعمالهم غير القانونيّة وكسب المزيد من الأموال.

- **خصائص غسيل الأموال:**

تكشف التّعريفات السابقة على اختلافها المشار إليها سابقًا لمعرفة ماهية غسيل الأموال عن عدد من الخصائص التي تميّز عمليات غسيل الأموال عن غيرها من الأنشطة الماليّة الأخرى والتي تؤثّر على طبيعة تحركاتها وأهدافها، ومن أهم خصائصها ما يلي[1]:

1 – إن عمليات غسيل الأموال تعدّ أنشطة مكملة لأنشطة رئيسية سابقة أسفرت عن تحصيل كمية من الأموال غير المشروعة غالبًا أي الأموال القذرة النّاتجة من أنشطة الاقتصاد الخفي، والتي تمثّل ما بين 30–50% من هذا الاقتصاد الخفي الذي يوجد في معظم دول العالم بنسب مختلفة.

2 – تتّسم عمليات غسيل الأموال بسرعة الانتشار الجغرافيّ في ظل العولمة إذ أنها ظلّت متركزة ليس فقط في عدد محدود من الدّول حيث تنشأ فيها الأنشطة الخفيّة غير المشروعة مثل تجارة المخدرات والأنشطة الفاسدة بل أيضًا في أيدي عدد محدود من الأفراد المحترفين لها داخل الدّولة الواحدة نجدها في ظل العولمة بدأت تنتشر جغرافيًا بشكل كبير لتضم عدد أكبر من الدّول والأفراد، فهذه العمليات مثلا لم تعد تقف عند حدود الرأسمالية المتقدمة، بل إمتدت لتشمل دولًا نامية في جنوب شرق آسيا وأمريكا اللاتينيّة وكذلك في إفريقيا، بل أصبحت دول أخرى مثل شرق أوروبا وجمهوريات الاتحاد السوفياتي سابقًا مجالًا خصبًا لنمو تلك العمليات.

3 – إن عمليات غسيل الأموال في ظل العولمة أصبحت تمتدّ أفقيًا مستغلة في ذلك مناخ التحرر الاقتصاديّ والماليّ، ومعنى ذلك أنّ غسيل الأموال التي كانت بدايتها محليّة امتدت وأصبحت تكتسب أبعادًا عالميّة أو دوليّة.

4 – تتواكب عمليات غسيل الأموال مع الثورة التكنولوجيّة والمعلوماتيّة حيث تشهد تلك العمليّات تطوّرًا كبيرًا في تكتيكها مدفوعة في ذلك بالتزايد الكبير في حجم تلك الأموال والمتحصّلات النّاتجة عن الأنشطة الخفيّة وغير المشروعة.

وتستخدم عمليات غسيل الأموال في ظل العولمة في عدّة أنواع من أنشطة النّقد الأجنبي والمضاربة على العملات وشراء العقارات والمعادن النّفيسة، بل وصلت إلى البورصات لشراء الأسهم والسندات وإقامة المشروعات الإستثمارية أي دخلت في عصب الاقتصاد الرّسمي أو الظاهر.

(1) عبد الحميد، عبد المطلب، **العولمة واقتصاديات البنوك**، مرجع سابق، 235، 236.

1 – ترتبط عمليات غسيل الأموال بعلاقة طرديّة بعمليات التحرير الاقتصاديّ والمالي، ومن ثمّ نمو القطاع الخاص حيث ذكر البنك الدّولي في إحدى تقاريره، أنّ نمو القطاع الخاص يزداد معه إحتمال فتح مسالك جديدة للإجرام الخاص وما تؤدي إليه من غسيل للأموال.

2 – يزداد الإتجاه نحو عمليات غسيل الأموال دوليًا مع إزدياد الإتجاه لتحرير التّجارة العالمية حيث تستغل عمليات فتح الحدود من القيود في ظل الأموال القذرة عبر الحدود لتكون أكثر أمانًا من دول أخرى غير تلك التي مورست على أرضها الأنشطة الخفيّة غير المشروعة، وقد لوحظ ذلك مع قيام الاتحاد الأوروبي، وتزايد عمليات تحرير التّجارة السلعيّة، وكذلك تحرير تجارة الخدمات المصرفيّة والماليّة.

3 – إنّ عمليات غسيل الأموال التي تتم من خلال خبراء متخصصين على علم تام بقواعد الرقابة والإشراف في الدّول وما يوجد بها من ثغرات يمكن النّفاذ منها، وعلى علم بفرص ومجالات الإستثمار والتوظيف والأصول التي توفر الأمان لهذه الأموال.

ومعنى ذلك أن غسيل الأموال لها متخصصون فيها، وليسوا هم بالضرورة الذين ارتكبوا الجرائم والأنشطة الخفيّة غير المشروعة التي نتجت عنها.

– مصادر الأموال القذرة

إن الأموال النّاتجة عن النشاطات غير المشروعة هي مواد جرميّة واجبة المصادرة وللحؤول دون ذلك يعمد صاحبها الى غسيلها، ذلك بتحويلها إلى أموال نظيفة ومشروعة عن طريق توظيفها في شراء الأسهم في البورصة أو شراء العقارات ومشاريع الإعمار المختلفة أو عن طريق تمويل المشاريع الاقتصاديّة المختلفة[1]. وتشمل[2] :

1– أنشطة الإتجار في السلع والخدمات غير المشروعة وفقًا لقوانين أو تشريعات الدّولة مثل المتاجرة في المخدرات بأنواعها المختلفة، وأنشطة البغاء أو الدعارة أو شبكات الرقيق الأبيض.

2– أنشطة التهريب عبر الحدود للسلع والمنتجات المتوردة دون دفع الرسوم أو الضرائب الجمركية المقررة مثل تهريب السلع من المناطق الحرة وتهريب السجائر والسلع المعمرة والسلاح وغيرها .

3– أنشطة السوق السوداء والتي يتحقق منها دخولًا طائلة للمتعاملين فيها بالمخالفة لقوانين الدّولة، مثال ذلك الإتجار في العملات الأجنبية في الدّول التي تفرض رقابة صارمة على التعامل في النقد الأجنبي، وكذلك الإتجار في السلع التي تعاني البلاد من المعروض منها بالمقارنة بالطلب عليها حيث يتجه التّجار إلى رفع أسعار بيعها بشكل كبير وبالمخالفة لضوابط التّسعير التي تحددها السّلطات المحليّة.

4– أنشطة الرّشوة والفساد الإداري والتربح من الوظائف العامة وذلك من خلال الحصول على دخول غير مشروعة مقابل التراخيص أو الموافقات الحكوميّة أو ترسية العطاءات في المعاملات المحليّة

(1)جرمانوس، بيتر، **حالات عدم التقيّد بالسّر المصرفي**، بيروت، منشورات صادر الحقوقيّة، 2006م، 60.

(2) عبد العظيم، حمدي، **غسيل الأموال في مصر والعالم**، الدار الجامعيّة للطباعة والنّشر والتّوزيع، ط3، 2007، 7–5.

والخارجية بالمخالفة لهم نصوص اللوائح والقوانين العامة والخاصة .

5- دخول النّاتجة عن التهريب الضّريبيّ من خلال التلاعب في الحسابات أو اخفاء مصدر الدّخل وعدم سداد الضرائب المستحقة على النشاط إلى خزانة الدّولة وتحويل الأموال إلى خارج البرد بإيداعها هناك في أحد البنوك الأجنبية .

6- العمولات التي يحصل عليها بعض الأفراد والمشروعات مقابل عقد صفقات الأسلحة والسلع الرأسمالية أو الاستثمارية أو الحصول على التكنولوجيا المتقدمة أو أية صفقات تجارية كبيرة القيمة وعادة ما يكون ذلك مقابل تسهيل الإجراءات الحكوميّة أو من خلال النفوذ الوظيفي والعلاقات مع المسؤولين لإنهاء الإجراءات بسرعة والتجاوز عن بعض أو كل الشروط أو الضوابط المنظمة لعقد الصفقات أو المقاولات.

7- الدّخول النّاتجة عن الأنشطة السياسية غير المشروعة مثل أنشطة الجاسوسية الدّولية والتي عادة ما يحصل من يقوم على دخول بصفة منتظمة من الجهات التي يعمل الجاسوس لحسابها وتودع الأموال باسمه في حساب جاري بأحد البنوك الأجنية خارج موطنه الأصلي .

1 – الدّخول النّاتجة عن السّرقات أو الاختلاسات من اموال عامة ثم تهريب هذه الأموال في الخارج بإيداعها في البنوك التجارية الأجنبية هناك.

2 – الاقتراض من البنوك المحليّة بدون ضمانات كافية وتحويل الأموال إلى الخارج وعدم سداد مستحقات البنوك المحليّة وهروب الأشخاص المقترضين مع أموالهم خارج البلاد لفترات معينة حتى تسقط الجرائم والأحكام بالتقادم.

3 – جمع أموال المودعين وتهريبها إلى الخارج وإيداعها في البنوك الأجنبية من دون وجود ضمانات كافية لأصحاب الأموال مع قيام الأشخاص الذين يجمعون هذه الأموال بتحويلها في الخارج إلى أشخاص آخرين أو تحويل الأموال إلى عقارات أو محلات تجارية أو غيرها ثم بيعها إلى ذويهم تمهيدًا لعودتها إلى خارج البلاد مرة أخرى في صورة مشروعة.

4 – الدّخول النّاتجة عن النصب والاحتيال إلى الخارج مثال ذلك الاحتيال على راغبي العمل في الخارج والحصول منهم على آلاف الجنيهات مقابل عقود عمل مزورة أو تقاضي مبالغ منهم مقابل الحصول على شهادات صحيّة مزورة أو سفر مزورة .. الخ ثم تهريب حصيلة الأموال إلى الخارج تمهيدًا لإعادتها إلى البلاد مرة أخرى حينما تسمح الظروف بذلك من الناحية القانونيّة.

5 – الدّخول النّاتجة عن الغش التجاري أو الإتجار في السلع الفاسدة أو تقليد الماركات العالمية أو المحليّة ذات الجودة والشهرة الفائقة، أو تزوير الكتب والمصنفات ومنتجات الإبداع الفكري وبرامج الحسابات الآلية والحصول على دخول كبيرة من وراء ذلك يتم تهريبها إلى الخارج تمهيدًا للعودة بها بعد إجراء عمليات الغسيل القانونيّ لها.

6 – الدّخول النّاتجة عن تزييف النقد سواء البنكنوت أو المعاملات المعدنية والحصول على نقود قانونيّة الذهب والفضة وغيرها.

7 – الدّخول النّاتجة عن تزوير الشيكات المصرفية وسحب المبالغ من البنوك المحليّة بشيكات أو حوالات مزورة أو من خلال تزوير الإعتمادات المستندية المعززة بموافقة البنوك أو المراسلين والحصول على قيمة هذه الاعتمادات وإيداعها في أحد البنوك في الخارج توطئة لغسلها وإضفاء صفة المشروعية عليها.

8 – الدّخول النّاتجة عن المضاربة غير المشروعة في الأوراق المالية والتي تعتمد على خداع المتعاملين في البورصات العالمية وحجب بضاعة الأوراق المالية عن التداول لإرتفاع أسعارهم ثم الحصول على دخول مرتفعة كثيرًا عن أسعارها شرائها وإيداع هذه الأرباح في أحد البنوك التجارية خارج الحدود تمهيدًا لعودتها مرة أخرة إلى البلاد بصورة قانونيّة.

- **مخاطر غسيل الأموال[1]:**

- **المخاطر الاقتصاديّة:**

1– انخفاض الدّخل القومي لهروب الأموال إلى خارج الدّولة وخسارة الإنتاج لرأسمال.

2– انخفاض معدل الادخار بسبب تفشي ظاهرة الرشاوى والتهرّب الضّريبيّ وانخفاض كفاءة الأجهزة الإدارية وفسادها.

3– ارتفاع معدل التضخم لزيادة المستوى العام للأسعار وتدهور القوة الشرائية للنقود.
4– تدهور قيمة العملة الوطنية مقابل العملات الأجنبية.

5– تشويه المنافسة داخل القطاعات

6– إفساد مناخ الاستثمار.

7– تشويه صورة الأسواق الماليّة.

- **المخاطر الاجتماعية:**

1 – تفاقم مشكلة البطالة في ظل الزيادة السنوية في أعداد الخريجين من المدارس والجامعات، فضلًا عن الباحثين عن العمل من غير المتعلمين.

2 – انتشار الأوبئة بسبب الفساد الاداري في انجاز مشاريع معالجة المياه والصرف الصحي.

3 – تدني مستوى المعيشة واتساع الفجوة بين الفقراء والاغنياء.

4 – الحؤول دون تبوّء أصحاب الكفاءات مجالات العمل.

(1) حامد، عبد الغني، **مخاطر عمليّات غسل الأموال على الإقتصاد**، اليوم، 27 أيلول 2002.

▪ **المخاطر السياسيّة:**

1 - السيطرة على النظام السياسي: إنّ النجاح في إخفاء الأموال غير المشروعة يؤدي إلى جعل اصحاب هذه الثروات والمداخيل مصدر قوة وسطوة وسيطرة على النظام السياسي، وإلى احتمال فرض قوانينهم وإرادتهم على المجتمع كله.

2 - اختراق وإفساد هياكل بعض الحكومات.

3 - تمويل النزاعات الدينية: يقوم الغاسلون ببث الخلافات الداخلية واشعال الفتن الدينية، ويعمدون إلى تمويلها بالسلاح والمساعدات وغيرها.

- **مواجهة جريمة غسيل الأموال**

▪ **في القانون**

شكّل[1] إقرار قانون مكافحة غسيل الأموال رقم 318 لعام2001 والذي نصّت المادة الثالثة منه على «أن يعاقب كل من أقدم أو تدخل أو اشترك بعمليّات غسيل الأموال بالحبس من ثلاث سنوات إلى سبع سنوات أو بغرامة لا تقل عن عشرين مليون ليرة لبنانيّة».

وتم بموجبه إنشاء هيئة التّحقيق الخاصة كوحدة الإخبار المالي اللبنانية، الحجر الأساس لبدء مكافحة غسيل الأموال وتمويل الإرهاب في لبنان بشكل جدّي وممنهج. وقد انطلقت هذه المسيرة بإنشاء مؤسسة غير معروفة على الصعيدين المحليّ والدّولي، تضمّ بضعة موظفين يعملون في مكتب متواضع.

حاليًا تشغل «الهيئة» «مقرًا خاصًا» بها «مزوّدًا» بأحدث التّجهيزات ومستلزمات الأمان داخل حرم المصرف المركزي، وقد تضاعف حجمها خلال السّنوات الماضية إلى حد كبير. وها هي اليوم تُصنّف من بين المؤسسات الرائدة في لبنان والمنطقة ولها مكانتها في الخارج.

إلا أنّ المكانة التي تحتلّها «الهيئة» اليوم لم تكن سهلة المنال، بل كانت ثمرة الجهود التي بذلها جهازها الإداري خلال السنوات الماضية.

فقد تمّ تحقيق إنجازات عديدة، منها بناء وحدة إخبار مالي فعّالة ونظام متكامل لمكافحة غسيل الأموال وتمويل الإرهاب، وشطب اسم لبنان عن لائحة البلدان والأقاليم غير المتعاونة، والانضمام إلى هيئات إقليميّة ودولية مثل مجموعة «إيجمونت» (EG)، والقيام بدور ريادي وأساسي في إنشاء مجموعة «المينافاتف» التي تولّى لبنان رئاستها في السنة الأولى بعد تأسيسها. وقد تم كل ذلك بفضل قيادة ملتزمة ومصممة وفريق عمل متفان في عمله.

أما اليوم، وبعد الإنجازات المذكورة، تؤمن قيادة « الهيئة» أنّ هناك المزيد من العمل مستقبلًا. فالخطر المتفاقم والمتمثّل بالارهاب وبالجريمة المنظمة وتطوّر تقنيات غسيل الأموال وتمويل الإرهاب، ما زال يهدد اقتصادات العالم، مما يتطلّب من «الهيئة» تكثيف المشاركة في أنشطة الهيئات الإقليمية

(1) **التقرير السنوي لهيئة التحقيق الخاصة 2017**، وحدة الإخبار المالي اللبنانيّة، 12، https://bit.ly/2FT3P8O

والدّولية للإضطلاع بمسؤولياتها بوجه التّحديات الجديدة المتزايدة. بناءً على خبرتها المتراكمة، تؤمن «الهيئة» بضرورة التكيّف المستمر مع التغيّرات السّريعة التي يشهدها عالم الجريمة كشرط أساسي لملاحقة كل من يخالف القانون. كما وأنّ الطريقة المثلى لمكافحة الجريمة المنظمة وتمويل الإرهاب اليوم، وكلاهما نشاطان عابران للحدود، يتطلبان تعزيز التعاون الدّولي. وفي هذا الشأن يبقى التدريب المتواصل ضروريًا بهدف زيادة الوعي وصقل مهارات وخبرات موظفيها وموظفي السّلطات المعنيّة الأخرى.

من جهة أخرى، تولي «الهيئة» اهتمامًا» كبيرًا» لتقرير التّقييم المشترك الخاص بلبنان الذي أعدّته «المينافاتف». وقد صدر في العامين 2015 و2016 عدد من القوانين، منها قانون مكافحة غسيل الأموال وتمويل الإرهاب الجديد تاريخ 24/11/ 2015 رقم44 الذي يعالج الملاحظات والخطط الواردة فيه. وتمّ التنسيق أيضًا مع الأجهزة المعنيّة لتجاوز نقاط الضّعف عبر استراتيجيّة وطنيّة شاملة هدفت إلى تطوير نظام مكافحة غسيل الأموال وتمويل الإرهاب والتشريعات والأنظمة الوثيقة ذات الصّلة وتطبيق كل منها وفق المعايير الدّولية. كما تبذل «الهيئة» قصارى جهدها من أجل تعزيز الرقابة الميدانية للتحقق من الإمتثال بإجراءات مكافحة غسيل الأموال وتمويل الإرهاب، وتحسين التّحقيقات المالية وغيرها من المهام الرئيسية، على أمل أن تتوّج السنوات القادمة بنجاحات مماثلة.

أنشأت هيئة التحقيق الخاصة، وهي وحدة الإخبار المالي اللبنانية، كهيئة مستقلة ذات طابع قضائي لدى مصرف لبنان وأسندت إليها مهام متعددة. وتعتبر «الهيئة» المحور الأساس في نظام مكافحة غسيل الأموال وتمويل الإرهاب في لبنان وركيزة للتعاون الدّولي في هذا المجال، ولها دورها الحيوي في حماية القطاعات المعنية من مخاطر الأموال غير المشروعة.

وتشمل مهامها: تلقّي وتحليل الإبلاغات المتعلّقة بعمليّات مشبوهة، إجراء التحقيقات الماليّة، رفع السريّة المصرفيّة، وتجميد الحسابات و/أو العمليات وإحالتها الى السّلطات القضائية المختصّة، ولها ايضًا بموضوع الارهاب وتمويل الارهاب أن منع التّصرف بأموال منقولة أو غير منقولة. بالإضافة إلى ذلك، تقوم «الهيئة» بتبادل المعلومات مع الجهات الأجنبية النظيرة والتنسيق مع السّلطات المحليّة/ الأجنبية المعنية بإنفاذ القانون حول طلبات المساعدة. وتقوم «الهيئة» أيضًا باقتراح إدخال موجبات متصلة بمكافحة غسيل الأموال وتمويل الإرهاب، واصدار نصوص تنظيميّة وتوصيات للجهات المعنية، وبمراقبة المصارف وغيرها من المؤسسات الملزمة بالإبلاغ للتأكد من امتثالها بالموجبات المطلوبة.

تتألف هيئة التحقيق الخاصة من: حاكم مصرف لبنان أو من ينتدبه من بين نوابه (رئيسًا)، قاض معين في الهيئة المصرفية العليا أو عضو رديف (عضوًا)، رئيس لجنة الرقابة على المصارف أو من ينتدبه من بين أعضاء اللجنة (عضوًا)، عضو معين من قبل مجلس الوزراء أو عضو رديف (عضوًا).

- **في الشّريعة الإسلاميّة**

إنّ جريمة غسيل الأموال التي واجهها القانون الوضعي، كما بيّنا سابقًا، لمحاربتها والحدّ منها في اقتصاديّات الدّول كان الشّرع الإسلامي قد حاربها وواجهها منذ القدم وذلك لما فيها من معاملات مشبوهة بالاحتيال والتّلاعب والتّهرّب بوسائل وأساليب ربويّة. وقد تمّ تحريم الرّبا في القرآن الكريم والسّنّة النّبويّة الشّريفة بالإضافة إلى إجماع الفقهاء على حرمته.

بقوله تعالى ﴿الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا فَمَنْ جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّهِ فَانْتَهَىٰ فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ وَمَنْ عَادَ فَأُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ﴾ [البقرة، 275 – 276]، وقوله ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾ [البقرة، 278].

وردت عدّة أحاديث في تحريم الرّبا والنّهي عن التّعامل به وذم فاعله منها قوله تعالى: «لَعَنَ الله آكِلَ الرِّبا وَمُوكِلَهُ وشاهِدَيْه وكاتِبَهُ»[1]، وقوله تعالى: «اجتنبوا: السّبعَ الموبقات. قالوا: يا رسول الله وما هُنَّ؟ قال: الشّرك بالله، والسِّحْرُ، وقَتلُ النَّفس التي حرَّم اللهُ إلاّ بالحقّ، وأكل الرّبا، وأكل مالِ اليتيم، والتَّولِّي يومَ الزَّحفِ، وقَذفُ المُحصَنَاتِ المؤمنات الغافلات»[2].

تحدّث العديد من الفقهاء والمفسّرين عن الإجماع بوصفه دليل على حرمة الرّبا منهم القرطبي[3] في تفسيره: « أجمع المسلمون نقلًا عن نبيّهم إنّ إشتراط الزيادة في السّلف ربا ولو كان قبضة علف كما قال ابن مسعود[4] أو حبّة واحدة»[5].

الخاتمة

لقد تطرقنا في هذا البحث إلى مفهوم غسيل الأموال وخصائصها وعوامل نموها، ومصادرها، وطرق مواجهتها المختلفة بالقانون الوضعي في ظل العولمة الحاصلة فضلًا عن مواجهتها بأحكام الشّريعة الإسلاميّة، حيث تشير العديد من المؤشرات إلى تزايد ظاهرة غسيل الأموال كأحد المخاطر الكبيرة للعولمة وبخاصة العولمة المالية.

إذ تعدّ ظاهرة غسيل الأموال من بين المشاكل التي تصيب اقتصاديات الدّول المتقدمة والنامية على حد سواء، حيث تعد صورة من صور الجرائم الاقتصاديّة التي تفشّت بصورة كبيرة في الوقت الراهن، كما أنها ظاهرة تتصل بالمؤسسات المالية لا سيما البنوك، بما توفره بعملياتها من قنوات كوسيلة يقوم عن طريقها متورطون في عمليات مشبوهة لتنظيف أموالهم. وقد بيّنا من خلال هذا العرض أنّ

(1) بن حنبل، أحمد (241هـ)، **مسند الإمام أحمد بن حنبل**، مسند عبد الله بن مسعود، بيروت، عالم الكتب، ط1، 1419هـ/ 1998م، ح 3809، 2، 71.

(2) البخاريّ، أبي عبدالله محمد بن إسماعيل(–256هـ/870م)، **صحيح البخاري**، بيروت، دار إبن كثير، ط1، 1423هـ/2002م، كتاب الوصايا(55)، باب قول الله تعالى: إنّ الذين يأكلون أموال اليتمى ظلماً إنّما يأكلون في بطونهم ناراً (23)، ح 2766، 684.

(3) **القرطبي:** هو أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر الأنصاري الخزرجي الأندلسي القرطبي(–671هـ)، من كبار المفسّرين، صالح، متعبّد رحل إلى المشرق واستقر بمصر. من كتبه: الجامع لأحكام القرآن وقمع الحرص بالزّهد والقناعة والتّذكار في أفضل الأذكار.
إبن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد (–799هـ)، **الديباج المذهّب في معرفة أعيان علماء المذهب**، تحقيق وتعليق محمد الأحمدي أبو النور، القاهرة، دار التراث للطبع والنشر، 2، 308.

(4) **عبد الله بن مسعود:** هو أبو عبد الرحمن عبد الله بن مسعود الهذلي (–32هـ)، من أكابر الصّحابة أسلم قديماً وهاجر الهجرتين، شهد بدراً وما بعدها، لازم النّبي(ص)كما شهد اليرموك. هو أوّل من جهر بالقرآن بمكّة. الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي (–476هـ)، **طبقات الفقهاء**، تحقيق إحسان عباس، بيروت، دار الرائد العربي، ط1، 1970م ، 43.

(5)القرطبي، أبو عبد الله محمد(– 671هـ)، **الجامع لأحكام القرآن**، تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة، دار الكتب المصرية ، ط2، 1384هـ/1964م، 3، 241.

مفهوم ظاهرة غسيل الأموال أنّها آفة اقتصاديّة والتي تظهر من مصادر مختلفة وأشكال عديدة بحسب الظروف والطبيعة العمليّة والتي أدّت التكنولوجيا فيها دورًا خطيرًا في تطوير الأساليب التي تستخدم في غسيل الأموال والتي ينتج عنها عمليّة هروب الأموال إلى خارج الدّولة وخسارة الإنتاج لأحد أهم عناصره وهو رأس المال، ممّا يعيق إنتاج السّلع والخدمات فينعكس بشكل سلبي على الدّخل القومي، حيث يخطأ البعض فهمها لهذه الظاهرة، فمنهم من يراها أنها نافعة للاقتصاد، ولكن الواضح والجلي أن هذه الظاهرة من أخطر المشاكل الاقتصاديّة التي تعصف باقتصاديّات الدّول التي تداولت هذه الظاهرة في المحافل المحليّة والإقليميّة والدّوليّة المهتمّة بالجرائم الاقتصاديّة والأمن الاجتماعي والاقتصاديّ، فضلًا عن تحريمها الدّيني .

بالإضافة إلى ارتباط جريمة غسيل الأموال بالفساد الإداري والسّياسي الذي يقترن بإستغلال النّفوذ للحصول على ثروات طائلة من الأموال ومن ثمّ تهريبها إلى الخارج والقيام بغسلها ومن ثمّ استردادها بطريقة مشروعة أو لإستغلالها في مجالات مشروعة كالعقارات أو الأوراق الماليّة والتجاريّة وغيرها.

لذلك لا بدّ من ضرورة تفعيل القوانين الضّريبيّة وتشديد الرقابة على المصارف في العالم وعلى حركة الأموال بينها، وتنسيق التّعاون الدّولي خصوصًا بالنسبة للدّول التي لديها خبرات في مجال مكافحة غسيل الأموال، والتّشهير بمبيّضي الأموال عالميًا، وإجراء برامج تدريبية للعاملين في مجال مكافحة غسيل الأموال.

ثُبت المصادر والمراجع

1- القرآن الكريم

2- إبن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد (-799هـ)، الديباج المذهّب في معرفة أعيان علماء المذهب، تحقيق وتعليق محمد الأحمدي أبو النور، القاهرة، دار التراث للطبع والنشر.

3- بن حنبل، أحمد (241هـ)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، مسند عبد الله بن مسعود، بيروت، عالم الكتب، ط1، 1419هـ/ 1998م.

4- البخاريّ، أبي عبدالله محمد بن إسماعيل(-256هـ/870م)، صحيح البخاري، بيروت، دار إبن كثير، ط1، 1423هـ/2002م.

5- التقرير السنوي لهيئة التحقيق الخاصة 2017، وحدة الإخبار المالي اللبنانيّة، 12، https://bit.ly/2FT3P8O

6- جرمانوس، بيتر، حالات عدم التقيّد بالسّر المصرفي، بيروت، منشورات صادر الحقوقيّة، 2006م.

7- الجديد أعمال المصارف من الوجهتين القانونيّة والاقتصاديّة، أعمال المؤتمر العلمي السنوي لكليّة الحقوق بجامعة بيروت العربية، ط1، 2002م.

8- حامد، عبد الغني، مخاطر عمليّات غسل الأموال على الاقتصاد، اليوم، 27 أيلول 2002.

9- الخضيري، محسن أحمد، غسيل الأموال (الظاهرة، الأسباب، والعلاج)، القاهرة، مجموعة النّيل العربية، ط1، 2003م.

10- الخطيب، سمير، مكافحة عمليّات غسل الأموال، الإسكندريّة، منشأة المعارف، 2002.

11- الرومي، محمد أمين، غسيل الأموال في التّشريع المصري والعربي، دار الكتب القانونيّة، 2008م.

12- السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة(-483هـ)، المبسوط، بيروت، دار المعرفة، دط، 1414هـ/1993م.

13- الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي (-476هـ)، طبقات الفقهاء، تحقيق إحسان عباس، بيروت، دار الرائد العربي،

ط1، 1970م.

14- عبد الحميد، عبد المطلب، العولمة وإقتصاديات البنوك، الدار الجامعيّة، الإسكندرية، 2001م.

15- عبد العظيم، حمدي، غسيل الأموال في مصر والعالم، الدار الجامعيّة للطباعة والنّشر والتّوزيع، ط3، 2007.

16- عيد، محمد فتحي، مكافحة غسيل الأموال، الرياض، أكاديميّة نايف للعلوم الأمنيّة، 1999م.

17- القرطبي، أبو عبد الله محمد(- 671هـ)، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة، دار الكتب المصرية ، ط2، 1384هـ/1964م.

18- القرطبي، أبو عمر يوسف بن عبد الله(- 463هـ)، الكافي في فقه أهل المدينة المالكي، تحقيق محمد محمد أحيد ولد ماديك الموريتاني، الرياض، مكتبة الرياض الحديثة، ط2، 1400هـ/1980م.

19- محمّدين، جلال وفاء ، دور البنوك في مكافحة غسيل الأموال، الإسكندرية، الدار الجامعيّة الجديدة للنشر.

20 -First Prisoners Arrive at Alcatraz Prison (Likely Including Al Capone)، Aug 11 1934، retrieved from worldhistoryproject electronic journal، https://bit.ly/32LruRx

21- James BEASLEY، Forensic Examination of Money Laundering Record، 13 March، 1993.

22 -Jeffry robinson، the laundry man، arcade publishing، New york، 1996، p.4/ John radinger and Sydney A. Zolopany: money laundering a guide for criminal investors، crc، press، boco ratontondon New York Washington، D.C.1999.

23- Lansky Meyer، biography، Britanica، retrieved from https://bit.ly/3iL83hi 24 -Paul Bauer، understanding the wash cycle economic perspectives، an electronic journal، of U.S department of states 6، Nov- May 2001.

25 -Picca George: Le blanchiment des produits du crime،vers les nouvelles strategies internationale، revue internationalde criminology et de police technique N° 4، 1992.

العشيرة والعمل السّياسيّ «العصبيّة بين التوحد والانقسام»

جاكلين ناصر

«العشيرة هي مجموعة قرابية تقيم في مكان واحد يجمعها الانتماء إلى النّسب الواحد وتوحدها العصبيّة كرباط اجتماعيّ وظيفته النصرة والمدافعة عنها كوحدة اجتماعيّة وسياسية لها سلطتها المستقلة، ذات نظام تضامنيّ تكاملي بين أفخاذها وأجبابها تقوم حول المعاملات بين أفرادها من جهة ومع الخارج من جهة أخرى على أساس العنف كعنصر بنيوي يعيد باستمرار تماسكها ووحدتها»(فؤاد خليل، 1985 ص84).

النظام العشائريّ له مميزاته الخاصة في توزيع السّلطة وتمثيلها، ففي كل عشيرة نجد السّلطة العليا تعود إلى الزعيم الذي يوحّد العشيرة ويجمعها، ويمثّلها ويعلن الحرب ويوقفها، وهو الذي تستلزم زعامته عدة معطيات ماديّة ومعنويّة من وضع معيشي واقتصاديّ قوي إلى انتمائه للفخذ الأقوى والفخذ المحور لا الطرف، وقدرة هذا الفخذ السّياسيّة والعسكرية. «والعصبيّة لدى العشيرة في الحالة اللبنانيّة، هي مكوّن أساسي من مكوّنات انبناء سلطتها السّياسيّة، أي أنّها عنصر بنيوي في تركيبتها، حيث يضمن تجديد هذه السّلطة، ويقوم بتمتين الرّباط المجتمعي بين أفرادها. فتكتسب بواسطته قدرة متجددة على ممارسة العنف ضد الخارج»(فؤاد خليل، 2015 ص53).

وقد اتخذت العصبيّة التي وحدت المجموعة القرابية العشائريّة عدة أشكال بحسب تمركز السّلطة السّياسيّة ووظيفتها. فكانت العصبيّة الموسعة التي تشكل الرّابط الاجتماعيّ السّياسيّ لمجموعة قرابية واسعة، وتحولت إلى عصبيّة أضيق مع امتلاك الوظيفة السّياسيّة بيد الزعيم الوحدويّ لأبناء العشيرة الواحدة لتضيق أكثر فأكثر وتصبح عصبيّة ضيقة خاصة تجمع أفراد الفخذ الواحد أو الجب الواحد عبر زعيمه أيضًا فتقوى وتضعف حسب قوة أو تراجع العصبيّة الأوسع.

فإذا كان العمل السّياسيّ من قبل المجتمع هو محاولة لمجاراة السّلطة أو مناكفتها عبر المشاركة الانتخابية والتحزّب وبعض التّحركات الأخرى، واذا كان هذا الموقف تشارك في تحديده مجموعة من المحركات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة والأيديولوجيّة، فكيف أدّت تلك العصبيّة العشائريّة في الهرمل وظيفتها في بناء ذلك الموقف السّياسيّ من السّلطة القائمة في كل مرحلة، وعليه كيف ارتدّ هذا الموقف وطرق المشاركة في العمل السّياسيّ على بنية «العشيرة» ونظامها من ناحية عنصر بنيانها المركزي،»العصبيّة»، من حيث تمكينه أو تضعيفه، توسيعه أو تضييقه؟

تاريخيًا، وفي فترة ما قبل الجمهورية، قبل العام 1943، وبحسب أطر العلاقة مع السّلطة القائمة، زمن السّلطة العثمانية، الحركة العربيّة، والحكم الفرنسيّ، وقد تأرجحت وتبدّلت من عقد الصلح إلى الثورة ضدها، من القبول بما تفرضه السّلطة إلى قتالها والتمرّد عليها، من الموقف الجماعيّ المعادي للسّلطة الحاكمة إلى الانخراط في مشروع السّلطة عبر التّوظيف الإداري... كانت العصبيّة الموسّعة الموحّدة بعصبيّة طائفيّة تجمع أطرافها وتتكتل للمواجهة والتّصدي لعصبيّة طائفيّة أخرى ثم تنقسم إلى عصبيات ضيقة في خدمة التّراتبية السّياسيّة وموازين القوى فيما بينها.

ففي المرحلة الأولى وفي ظل السلطنة العثمانية كانت العصبيّة الموسعة المدفوعة بعصبيّة طائفية، والمتحدة تحت راية المشيخة الحمادية، قد اجتمعت أطرافها منذ نزوحها من الجبل بعد طرد الموارنة لها سنة 1762.

وهذه العصبيّة تنقسم بدورها إلى عشائر يتزعم كلّ منها زعيم له مركز في مجلس الشّيوخ الحماديّ ضمن وحدة الجماعة التي تشكل دفاعها ومناصرتها محافظة على تراتبية سياسية مرتبطة بنمط الإنتاج السائد ونظام المقاطعجية والنظام الإداري المثبت.

فضمن البناء الاقتصاديّ الاجتماعيّ السّياسيّ الأيديولوجيّ كانت لحمة العصبيّة وعملية إعادة إنتاجها تتمثّلان في السياسة والاقتصاد بضرورة وحدة الجماعة والصّراع من داخل هذه الوحدة لتأمين حصة أكبر من الموارد والنفوذ وتتمثلان أيديولوجيًا بدين الجماعة الذي يؤمن شرعية هذه العلاقات.

وفي المرحلة الثانية ومع دخول الغرب العسكري أصبحت الوظيفة الإداريّة تتوسّع لتنال فرديًا مردود تنفيذ القوانين الجديدة مما زاد من تفتيت العصبيّة الموسعة إلى عصبيات جزئية تحاول الخاسرة منها والخارجة عن الموارد والوظيفة أن تجد في السلاح وسيلة لتحسين مركزها الذي يحدد شروط التعامل معها ووزن قوتها.

واستطاع الفرنسيون خرق هذه العصبيّة التي كانت تدفعهم إلى الانضمام إلى سوريا المسلمة ورفض الانضمام إلى دولة لبنان الكبير وذلك بتخصيص جهاز للتّعامل معها وقد عينت لهم مستشارًا خاصًا بهم. (استصراح لأحد أعضاء الحزب القومي السوري الاجتماعيّ في الهرمل)

أما في المرحلة ما قبل الشهابية، في عهد بشارة الخوري، «تقاطرت أطراف العصبيّة الموسعة للوقوف في وجه الفرنسيين إلى جانب المقاومة المسلحة وأيدت إضراب النواب في البرلمان (من بينهم الرئيس صبري حمادة) وانتفضت حال اعتقالهم» (مهيب حمادة 1982، ص23)، بقيت الهرمل وعشائرها في هذا العهد الاستقلالي تابعة للزعامة الحماديّة ممثلة بصبري حمادة رئيسًا لمجلس النواب ووزيرًا للداخلية حينًا آخر وبالقائمقام رشدي حمادة ابن خاله.

هذا الوضع تغير مع مجيء الرئيس كميل شمعون وانقلاب علاقة الإقطاع بالسّلطة والسّلطة بالشعب. فقد عبرت معطيات العمل السّياسيّ، من أحداث وانتخابات وانتشار حزبي، عن حالة من الصّراع ضمن عناصر العصبيّة الموسعة بعد أن تحولت إلى إقطاع اجتماعيّ سياسي جرت محاولات كثيرة للتحرر من تبعيتها مع تكوين عصبيات أخرى أضيق.

فبعد أن ترشح لانتخابات عام 1943من الهرمل المرحوم صبري حمادة وحده، وكانت العشائر بكاملها تصوّت له، «ونجح وانتخب رئيسًا للمجلس حتى عام 1947» (المعلوف، وأبي فرحات، ص 13) ترشح إلى جانبه خلال انتخابات عام 1947، «خاله مهدي حمادة من جبّ آخر هو جب الباشا لاعتباره أنه جبّ الزعامة وحقها في الترشيح»(استصراح للمختار حمادة)، لذلك لم تنتخبه كلّ العشائر نتيجة خلافه مع أفراد من عائلته، لكنه نجح وحده وأعيد انتخابه رئيسًا للمجلس.

وفي انتخابات عام 1952، تقدّمت لائحة تضم فضل الله حمادة (خال الرئيس صبري حمادة) وابراهيم حيدر وجوزيف سكاف ضد لائحة صبري حمادة، فوقف إلى جانبها ودعمها بعض العشائر بعد أن زاد الانفصال بين الرئيس صبري حمادة وبعض تلك العشائر، فشهدنا مئات السيارات تأتي من زحلة إلى جرود الهرمل، فنجح فضل الله حمادة وابراهيم حيدر إلى جانب الرئيس صبري حمادة الذي أصبح نائبًا عاديًا بعد تحول رئاسة مجلس النواب الى النائب أحمد الأسعد(استصراح للأستاذ التاريخ ماجد محفوظ)

وفي انتخابات عام 1953، ومع مجيء الرئيس كميل شمعون الذي مد علاقاته مع وجهاء بعض العشائر الموالية له، وظهور خلافات ما بين العشائر وآل حمادة، وتراجع سلطة صبري حمادة بعد أن أصبح نائبًا عاديًا، بدأت المعارضة تزداد انتشارًا، واجتمعت أعداد كثيرة من وجهاء العشائر مع عائلات

من الهرمل في ساحات البلدة، رشحت فيها العشائر أديب علام والعائلات الأستاذ رياض طه، ثم عاد بعدها نايف أمهز للتّرشح في اجتماع آخر استقال على أثره رياض طه للحفاظ على وحدة المعارضة وقوتها، وجرت الانتخابات حامية جاء نتيجتها نجاح سليم حيدر الى جانب الرئيس صبري حمادة. (استصراح للأستاذ التاريخ ماجد محفوظ)

وحتى هذا التاريخ، اقتصر التّوجه نحو العمل الحزبي على عدد لا يتجاوز عدد أصابع اليد من بين أبناء العشائر، ولم يكن لوجود تلك التّجمعات أية فعالية في تغيير موازين السّلطة السّياسيّة والبنى الاجتماعيّة، ولم يكن للمعارضة دور علني اقتصرت على بعض المقالات والنقمة من دون أن يحدث ذلك أي انقلاب في موازين القوى المفروضة.

وهكذا، فإنه من الناحية الأيديولوجية، كان الانتساب القبليّ والعصبيّة الكبرى الجامعة سببًا في تدعيم وجود الاقطاع الذي يحافظ على إعادة إنتاجها واستمرارها لأنّه يوحّدها ويمثل وجودها، وفي حين آخر وعلى مستوى الصّراع بين العصبيات الأصغر تتحوّل إلى اليد الفاعلة في تحريك المعارضة لهدم أول حجر في قلعة الإقطاع ومحاولة تفتيته.

ومع الشهابية، وسياستها الاستقطابية للعشائر ومدّ الجسور معها، بدأ ممثلو العصبيات الصّغيرة من وجهاء العشائر ورؤساء الأفخاذ، وهم الطرف الآخر للجهاز العسكريّ الوسيط مع الدولة وأصحاب العفو العام ومستهلكي فخ أموال «الإنماء والتحديث» و»منتفعي» السّياسة الشّمعونية حماتها في الثورة ويؤمنوا لعصبياتهم الخاصة ما لم يتحقّق بعد من معطيات اقتصاديّة وسياسية لإثبات وجودها بدعم من السّلطة الجديدة التي يمثلها اليوم رئيس الجمهورية لا قائد الجيش، محققة طموحها في التّوازن السّياسيّ العام الذي كان محكومًا بغلبة الزعامة الحماديّة في زمن الحكم السّابق رغم الانتفاض والتّمرد وفتح جبهات عسكرية ونيابية لتحقيق استقلالها الذاتي.

عندما انتهت الثّورة واستلم قائد الجيش زمام السّلطة وأصبح رئيسًا للجمهورية مؤيدًا من أكثر تلك القوى التي رأت فيه نعمة حقيقية، وجد فيهم أرضية لاستكمال مرسومه الذي بدأ به مع عرشه السّابق وعبر الوساطة ومستشارية العشائر في وزارة الدفاع الوسيط بطرس عبد الساتر، وبدأت مشاريعه الاقتصاديّة والسّياسيّة تدخل المنطقة في توظيف سياسي يؤدي الدور.(سويدان ناصر الدين، جريدة السفير)

هذا التعامل بين العشائر والرئيس وهذا التفكك مع السياسة الجديدة الذي سيؤثر على محور السّلطة نائب المنطقة ويهدد مركزه وضمان سلطته، كان يتضايق منه الرئيس حمادة لأنه أخذ يعمل على انقسام هذه الفئات وإبعادها عنه. وبالفعل، اضطر الرئيس حمادة خلال انتخابات العام 1960 إلى التقرب من العشائر والسّلطة معًا ليكسب رضا الطرفين «فتقدم بلائحة ضمت إلى جانبه فضل الله دندش مرشح القصر وصاحب الزعامة الجديدة الذي تبنته الأجهزة وساعدته على ان يدخل المجلس النيابي ويحقق الغلبة على السّلطة التاريخية ولو في موازاتها إن لم يكن أمامها، كما تقدمت لائحة أخرى ضمت مرشح المعارضة رياض طه ومرشح من العشائر محمد دعاس زعيتر»(سويدان ناصرالدين المرجع السابق)

واستمرت حالة الترشح المتنافس بين ممثلي العشائر والإنقسام بين لوائح متعددة في انتخابات 1964 و1968 إلى أن توزعت السّلطة بين الرئيس الحمادي التقليدي وممثلي العشائر الأخرى من دندش وزعيتر.

إن السياسة الجديدة التي اتبعت مبدأ «نعطي لنأخذ» و»فرق تسد» مع الرئيس فؤاد شهاب فتحت

الطريق أمام أقنية وسطية بين الدولة والعشائر أي وجهائها وزعمائها أن يحصلوا على معطيات جديدة ساعدت الزعامات القديمة على تثبيت وجودها وللزعامات الحديثة مصادر مختلفة من الانفراج المادي والمعنوي الاقتصاديّ والسّياسيّ، الأموال المكدسة والواسطة السّياسيّة أكملت بها قوتها السّياسيّة ليتخطوا تلك المعابر القديمة وينفذوا أهدافهم في الوصول إلى الاستقلال السّياسيّ والمشاركة في القرار المحلي.

أدت السّلطة السياسة في هذه المرحلة دورها في تمزيق البنية الوحدوية للعشائر وسلمت كل عشيرة أو فخذ فيها أوراق الاستقلال الاجتماعيّ والسّياسيّ، أما العمل الحزبي، الذي بقي امتداده ضعيفًا جدًا داخل المجتمع العشائريّ، سواء باتجاه حزب السّلطة أو الأحزاب القومية العروبية، لم يسجل أي نقطة في عملية تغيير رسم توزع السّلطة وتحريك بنى الوحدة العشائريّة وذلك الاستقلال العصبوي الضيق.

أما في المرحلة ما بعد الشهابية، فإن ما جرى من أحداث عربية ولبنانية وردات فعلها على مستوى القوى الشعبية والأحزاب كان لها نتائجها على متغيرات العمل السّياسيّ في الهرمل من حيث الانتخابات والانتماء الحزبي.

لقد ازدادت التيارات وكثرت التوجهات وتفاعلت الأيديولوجيات لتجعل من المجتمع الهرملي مجموعات إنتخابية وحزبية وفكرية متفرقة تظهر بوادر انقساماتها هذه في دورة انتخابات 1972.

إن التهافت على الانتخابات في هذه المرحلة والدخول في لوائح متنافسة يمثل صورة البنية الاجتماعيّة المفككة التي زادت من انقسامها سياسة التفرد السابقة ووزعتها بين عصبيات ضيقة عديدة أرادت كل منها أن توحد كيانها في زعيم يمتلك سلطة سياسية واقتصاديّة يثبت وجودها عبر تمثيله لها داخل الحكم وبناء القرار.

تقدمت خلال دورة 1972 تسع لوائح عن منطقة بعلبك الهرمل وثلاثة مرشحين منفردين، أما عن الهرمل فقد ترشح في اللائحة الأولى الرئيس صبري حمادة ونظير جعفر، وفي اللائحة الثانية فضل الله دندش وعبد المولى أمهز، وفي الثالثة رياض طه ودندش دندش ، وفي الرابعة محمد ناصرالدين وجعفر العميري وفي الخامسة سهيل حمادة وفي السادسة محمد زعيتر وفي الثامنة محمد حمادة. (المعلوف، وأبو فرحات ص 84)

فكما ظهرت ملامح تفكك الترابط الاجتماعيّ العصبي على مستوى العائلة نفسها في عملية الترشيح، (اثنان من آل دندش، ثلاثة من آل حمادة، ستة من عشائر الجبل الغربي) فإن هذا الاستقلال الاجتماعيّ السّياسيّ بدا أيضًا في عملية التّصويت، فكان كل مختار أو زعيم فخذ داخل العشيرة مع لفيفه يدعم مرشحًا مختلفًا، يرى في نجاحه استردادًا لما خسره من حصة ماديّة ومعنوية مع انهيار جهازه الرسمي السابق مصدر قوته.

كذلك تحولت الأحزاب والتّيارات الموجودة في منطقة الهرمل عن بوابتها التقليدية لتدخل الشعب عبر مدخل جديد فرضته عليها الوقائع الموجودة على الساحة اللبنانية كلها، وتصبح قنوات للتعبير عن مطالب اجتماعيّة وهيئات للتمثيل الشعبي تتبنى الحركة المطلبية والاصلاحية وتمثل رأيهم في تأييد المقاومة الفلسطينية وتحرير الأراضي العربية. فوجدنا للأحزاب «الوطنية» صداها «النّسبي» داخل العشيرة، شدتها العصبيّة القومية والطائفية ودفعتها إلى التحرّك في هذا المضمار، كما لاقى الانقسام الطائفيّ وبداية تفتحه وجودًا داخل مجتمع الهرمل، فاستقطبت «حركة المحرومين الشيعة» الجماعة الأكبر التي رأت في هذا الانتساب وسيلة لإعادة بناء عصبيتها الموسعة بعد أن خسرت مجتمعها الضيق الذي تكسّرت دعائمه مع انتهاء الحكم الشهابي.

وعليه، فإنّ الانتماءات الحزبيّة التي فرّقت أفراد العائلة والعشيرة الواحدة في أفكارهم ومبادئهم الثانوية عادت لتوحدهم بعصبيّة ضيقة تمثلت بالانتخابات وبعصبيّة شاملة ظهرت في وحدة شعورهم القومي والديني ومبادئهم الأساسية وشكلت عاملًا سياسيًا وأيديولوجيًا غير في ميزان العمل السّياسيّ وفعاليته الاجتماعيّة والحزبية.

واليوم، ومع ارتباط الترشح والتصويت بالاحزاب السّياسيّة، والانتشار الواسع لظاهرة التحزّب الطائفي داخل العشيرة في الهرمل، ودخول الحزب الى بنية العشيرة مع ما ينتجه ذلك من حراك داخلها، بدأ يبرز تفاوت مجتمعي ذو سمات طبقية غير خفية في العشيرة، وبدأت تهتزّ التوازنات الداخلية بين جب السّلطة والأفخاذ والأجباب الأخرى بفعل نتائج التفاوت المعاشية والسّياسيّة وبفعل القوة التي يستمدها الفخذ أو الجب من الحزب، وبخاصة إذا كان فخذًا أو جبًّا طرفيًا. ما يصيب الرّابطة العصبيّة الجامعة بالوهن عندما يكبح هذا الواقع الحديث اتخاذ القرار الداخليّ من قبل السّلطة في العشيرة كما يعقد اتّخاذ القرار حيال الخارج بما يلائم موقع العشيرة المنشود في التوازنات العصبيّة القائمة.

ومع حضور العشيرة في الدّولة عبر موقع من هنا أو منصب من هناك، فإنّ سلطة العشيرة أو سلطة العصبيات الكبرى تحظى بمكانة محسوبة في بنيان السّلطة العامة، وحسبانها يتجلى في رسم التوازنات السلطوية على قواعد عصبيّة : عشائرية أو طائفية أو مذهبية. كما يتجلى في تقديم العرف العشائريّ (الصلح أو المصالحة أو التعايش أو التوافق) على القانون الوضعي الذي يفترض أن تنتظم على أساسه آليات اشتغال الدولة. هذا وعلى الرّغم من اعتراف العشيرة بشرعية سلطة الدولة العامة فإن الدولة تحاول فرض بعض قواعدها القانونية على أفراد العشيرة دون أن تتخطى هيبة العرف العشائريّ أو أن تعرض عنه كليًا.

وهكذا، فإن العمل السّياسيّ والانتماء الحزبي ومفهوم العشيرة لدى الدّولة إلى جانب حركة التّعليم العالي والتّوظيف الاداري، فإن أركان العصبيّة حتى الضيقة منها قد اهتزت وخسرت عناصر قوتها ولم يعد تحتسب إلا عند محاولة الدولة إدارة علاقتها بها ومحاولة مقاربة الملفات المشتركة معها على أنها قوة سياسية وعسكرية قائمة.

المصادر والمراجع

1 – حمادة، مهيب، تاريخ علاقة البقاعيين بالسوريين، استراتيجية البقاع في المواجهة السورية الاسرائيلية 1918-1936، الجزء الأول ،1982.

2 – خليل، فؤاد، الحمادية بين المتصرفية وانهيار السلطنة، رسالة دبلوم الدراسات المعمقة في مادة الانتروبولوجيا 1985.

3 – خليل، فؤاد، سوسيولوجيا المصطلح البدوي، العشيرة بين التقليدي والحديث، منتدى المعارف،الطبعة الاولى 2015.

4 – ناصر الدين، سويدان، رحلة داخل عالم مجهول، الأرض والناس والتاريخ، جريدة السفير.

5 – المعلوف، جان/ أبي فرحات، جوزيف ، الموسوعة الانتخابية المصورة في لبنان، 1972-1861، دار الطباعة اللبنانية.

6 – استصراحات: أستاذ التاريخ في الهرمل ماجد محفوظ/ مختار حمادة/ أحد أعضاء الحزب القومي السوري الاجتماعيّ في الهرمل)

الإيجاز وإشكاليّة التّعبير

مهى يوسف الخنساء[1]

اللّغة العربيّة هي لغة إيجاز وإطناب؛ فاللّسان العربيّ يحمل في تضاعيفه خاصِّيّة الإيجاز، كما يحمل خاصِّيّة الإطناب. ومقام الكلام وسياقه، يحدِّدان الحاجة إلى أحدهما، وحينما يستدعي الموقف إيجازًا، يعتمد – أي اللّسان – على التّركيز والاقتصاد على المعنى، والتّعبير بالكلمة الجامعة، والاكتفاء باللَّمحة الدّالَّة؛ فيومئ بإشارات معبِّرة، موحِية إلى معانٍ خصبة وغزيرة، وهو في ذلك يُعنى بإثراء الذَّوق، ورُقيّ الدلالة في البلاغة العربيّة. هنا، لا بُدّ لنا أن نميِّز بين معاني المفردات الآتية: اللّسان، واللّغة، واللّهجة.

اللّسان: مصطلح يرمز إلى «اللّغة» عند الألسنيّين، يتّسم بدِقّة فائقة في إبراز دلالة محموله. فاللّسان العربيّ أو الأعجميّ في التراث، معناه البيئة اللّغويّة الكاملة الناضجة التي تميِّز صاحبها من الآخرين، كما يميِّز اللّونُ صاحبه.[2]

اللّغة: وحدّ اللّغة أنّها «أصواتٌ يعبِّر بها كلّ قَوم عن أغراضهم»[3]. واللّغة كانت تعني، عند العرب، لهجة من اللّهجات، ما كتبَه ابن جنّي، في كتابه الخصائص، باب «اختلاف اللّهجات وكلّها حجّة»[4]. وبمعنى آخر، اللّغة ظاهرة اجتماعيّة وُجدت لِتلبية حاجة التّواصل بين النّاس.

اللّهجة: «مجموعة من الصّفات اللّغويّة، تنتمي إلى بنية خاصّة، ويشترك في هذه الصفات، جميع أفراد هذه البيئة»[5].

وإذا اقتفينا آثار خُطى هذه اللّغة المجيدة، منذ بدايات عهدها في العصر الجاهليّ، لَوجدنا أنّ العربَ حينذاك، كانوا شديدي الحرص على الإيجاز في لُغتهم. فقد دعَوا إليه، ومارسوه في كلامهم وأدبهم. ويعود ذلك إلى شُيوع الأُمِّيَّة، ونُدرة الكتابة في مجتمعهم، ما دفعهم إلى الاعتماد على الذاكرة، للحفاظ على أدبهم، الذي يُصوِّر حياتهم من جهة، وعلى أن تتناقله الأجيال، عن طريق الرِّواية، من جهة أُخرى.

ومهما يكن، فإنّ الذاكرة تخون في بعض الأحيان، والكلام المُسهَب قد يتعرّض بعضُه للنّسيان. مِن هنا، دعَت الحاجة إلى الإيجاز، في البداية، كأهمِّ وسيلة لِلحفاظ على التّراث العقليّ. وهكذا، كان الإيجاز عندهم؛ يعمَدون إلى حذف الحرف، والكلمة، والجُملة، والجُمَل إذا وجدوا أنّ المعنى تامٌّ بِدونها.

كما أنّ للبيئة التي كان يعيشها العرب، أثرها في مَيلهم نحو الإيجاز. فالبيئة الصحراويّة التي ينتمون إليها، كثيرًا ما كانت تدفعهم إلى التَّرحال، من مكان إلى آخر، والحرارة الصّحراويّة تجعلهم عُرضةً للظَّمأ القاتل، ما يدفعهم إلى السّعي الحثيث، إلى نبع صافٍ في مُنعطف الوادي، يروون به

(1) طالبة دكتوراه في المعهد العالي للدكتوراه الجامعة اللّبنانية

(2) – انظر الآية الكريمة ﴿ومن آياته خلق السماوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم﴾ سورة النّور، الآية 22.

(3)– ابن جنّي: **الخصائص**، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لا.ت، تحقيق محمد النجّار، ج1، ص33.

(4)– م.ن. ج3، ص10.

(5)– إبراهيم أنيس: **في اللّهجات العربيّة**، مكتبة الأنجلو المصريّة، مصر، ط1، 2010م.

ظمأهم. ولِأجل ذلك، تعوَّد العرب أن يقصدوا أقصرَ الطُرُق، للوصول إلى غايتهم، وبالتّالي، انعكس ذلك على كلامهم أيضًا، فصاروا يبحثون عن أَوجَز الألفاظ تعبيرًا عن أهدافهم. فصارَت اللّغة، عندَهم، طبعًا وسليقةً.

وقد صاحبَ قيام الدّولة الإسلاميّة، عوامل دعَت إلى هذا المطلب البلاغيّ، فصار علمًا يُجتَهَد فيه لِتزيين الأسلوب.

الإيجاز: من» وَجَزَ الكلامَ وجازَةُ وَجْزًا في بلاغته، وأَوْجزَهُ: اختصرَه. وأمرٌ وَجيزٌ وكلامٌ وجيزٌ، أي خفيفٌ مُقتصِر»[1].

وقال الإمام علي بن أبي طالب (ع):» ما رأَيْتُ بليغًا قطّ، إلّا ولَه في القول إيجاز، وفي المعاني إطالة»[2]، وهذا يعني أنّ الإيجاز هو التقليل مع الإيضاح والإفصاح، عمّا يجول في ذهن المُتكلِّم، حتّى يصل المعنى المُراد إلى المُخاطَب، بِأتمّ تعبير وألطف ألفاظ. ولا ينبغي أن يكون مقياس البلاغة، في الإيجاز، قلّة عدد الحروف فقط، بل عمّا يحمله اللّفظ من معنى، وما يُثيره من صُوَر وأفكار.

أوّلًا: الإيجاز في كلام العرب:

اشتُهر العرب بِفصاحة ألسنتهم وبلاغة كلامهم، وكانوا يعتنون كثيرًا بالإيجاز، ويقصدونه في كلامهم، بالإتيان بألفاظ استغنَوا بواحدها، عن ألفاظ كثيرة. فَغالب كلامهم مبنيّ على الإيجاز، والاختصار، وأداء المقصود من الكلام بِأقلّ عبارة. والأساليب العربيّة – على اختلافها – لا تخلو من الإيجاز، وخاصّةً الأمثال، والحِكَم، والخُطَب، والمُكاتَبات والتّوقيعات، والأشعار.

أ- الأمثال:

المَثَل، لغةً، مأخوذ من المثال، وهو قول سائر يشبَّه به حالُ الثّاني بالأوّل[3]؛ وقولهم: مَثَلَ بين يدَيه، معناه: انتصب بين يديه[4] . والنَّمَط المَثَليّ أكثر الأنماط التصاقًا بالحياة؛ فاللّسان العربيّ ما زال يُفصح عن مكنونات حضارته، سالكًا أقصر السُّبُل إلى ذلك، لأنّه لم ينشغل بالتّمازج الحضاريّ، بل ما زال بِقدر كبير، مرتبطًا أيّما ارتباط، بِأسباب نشوئه وارتقائه، ضمن نَسَق اجتماعيّ، أقرب ما يكون إلى المجتمعات المُغلَقة. والأواصر هذه، تتميَّز مِن سواها، لِأنّها تنتسب إلى اللّسان العربيّ، الذي مِن مزاياه، اقترابُه من الفطرة، لأسباب موضوعيّة، في صدارتها أنّ الجاهليّ، كان يحيا باللّغة وتحيا به، وكان يرى المجدَ في تجلّياتها الإبداعيّة.

والأمثال عادةً ما تكون، على صورة ألفاظ مُتخيَّرة ومتناسقة، موجزة ومختصرة، إلّا أنّها تحوي معانيَ واسعة، قد تتعلّق بِحادثة أو مناسَبة ما. وأكثر ما تكون على صورة وَعظ ونُصح، أو إخبار بِما قد يغفل

(1)- ابن منظور: **لسان العرب**، دار المعارف، القاهرة، تحقيق عبد الله علي الكبير، ومحمد أحمد حسب الله، وهاشم محمد الشاذلي، مادّة «وَجَزَ».

(2)- م.ن. ص 168.

(3)- م. س. مادّة «مَثَلَ».

(4)- الميداني: **مجمع الأمثال**، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السُّنّة المحمّديّة، القاهرة، 1347هـ/1955م،1/5.

عنه الفكر. والأمثال تُضرب على أحداث جديدة، تكون شبيهة بأحداث قديمة مشهورة، وهي تُضرَب كما وردَت، دون تغيير في لفظها. ولنتأمَّل بعض ما جرى من لسان العرب مجرى الأمثال:

«زُرْ غِبًّا تزددْ حُبًّا»[1]؛ والغبُّ في الأصل من أوراد الإبِل، وهو أن ترِدَ الماءَ يومًا، وتدعه يومًا، ثمّ تعود[2]؛ وقد استُعير في نصّ المَثَل، للدلالة على نَمَطيَّة التزاور المُستحَبَّة. والتي ينبغي لها، أن تكون في» منزلة بين منزلتَين»، فلا جفاء ولا إفراط[3].

وفي سياق التّهنئة بالزّواج، يَرِد المَثَل» بالرِّفاء والبَنين»[4]. والرفاء له معنيان: الالتحام والاتفاق، مِن رفَيتُ[5]؛ أو السَّكينة مِن رفَوتُه إذا سكَّنتُه[6].

إنّ ما يُلفت في هذا المثل، صراحةً، ومن غير أقنعة أو ظلال أقنعة، صبوة الجاهليين، إلى ولادة ذُكور دون إناث[7]. وهذه الصّفة – أي التّهاني– من أعراف حُسن الضّيافة.

وفيما يخصّ قِيَم الفروسيّة، «إنْ لم تغلِبْ فاخلُبْ»[8] يقال: خَلَبَ يخلُبُ خِلابةً، وهي الخديعة. ويُراد به الخُدعة في الحرب، كما قيل: نفاذ الرّأي في الحرب، أنفذُ من الطّعن والضّرب[9]. وهذا المثل يتوسّل الدّهاء سبيلًا، للمحافظة على وهج الذات، في مجتمع لا مكانة فيه للضّعيف.

«بَيتي بخيلٌ لا أنا»[10]وفي شرحه:» قالته امرأة سُئلت يومًا شيئًا، تعذّر وجوده عندها؛ فَقيل لها: بخِلتِ، فقالت: بيتي يبخل لا أنا»[11].

يُستَدَلّ من هذا المثل خوفُ الجاهليين المَرَضيّ، من أن يُنعَتوا بالبخل، ويُشتَهروا به بين النّاس؛ ناهيك من دلالة عُرفيّة الكرم، في المجتمع الجاهليّ.[12]

ب– الحِكَم:

ولِلحُكماء والفُصحاء أقوال بليغة، فيها إيجاز بارز ومعنى ظاهر. وقد دأب الدّارسون على اعتبار

---

(1)– العسكري: **جمهرة الأمثال**، دار الجيل، 1409هـ– 1988م، تحقيق محمد أبوالفضل إبراهيم وعبد المجيد قطامش،1 /505.

(2)– ابن منظور:**لسان العرب**، مادّة غَبَب.

9(3)– محمّد توفيق أبو علي: **صورة العادات والتقاليد والقِيَم الجاهليّة في كُتُب الأمثال العربيّة** (من القرن9–6هـ/–12 15م)، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط2007،3م، ص66.

(4)– الميداني: **مجمع الأمثال** 1/100 و2/73 ؛ الزمخشري: **المستقصى** 2/6؛ العسكري: **جمهرة الأمثال** 1/206.

(5) – ابن منظور: **لسان العرب**، مادّة رَفَأ.

(6)– م. ن.مادّة رفا (بِغَير همز).

(7)– محمد أبو علي: **صورة العادات والتقاليد؛** ص71.

(٨)– م. س. مادّة "مَثَلَ"

(9)– الميداني: **مجمع الأمثال** 1/34.

(10)– الميداني: **مجمع الأمثال**، 1/92؛ الزمخشري: **المستقصى** 2/16؛ العسكري: **جمهرة الأمثال** 1/215.

(11)– الميداني: **مجمع الأمثال**، 1/92.

(12)– محمّد توفيق أبو علي: **صورة العادات والتقاليد**، ص472.

الإمام علي(ع) إمام الفصحاء، وسيِّد البُلَغاء بعد الرسول محمّد (ص) [1]؛ فقد أجاد النّظرَ في القرآن الكريم، فتبصَّر في أبعاد آياته، ونشأ في كَنَف الرّسول ابن عمِّه، فكان بِمثابة وَلَد له؛ يتمثَّله في أقواله وأفعاله. ومِن هذَين المنهلَين العظيمَين، انتهت إليه الحكمةُ عميقةً، صائبةً، مؤثِّرةً، روحيَّةً في أساسها وتوجّهاتها، إنسانيّةً في مضامينها وأبعادها، واقعيّةً في دعاويها وطُروحاتها. نورِد فيما يلي، نماذجَ من حِكَم الإمام علي(ع)، ثمّ نعرض لها بِشيء من الدّراسة.

« هَلَكَ امروٌ لم يعرفْ قدْره»[2]– «مَن كَرُمَت عليه نفسُه هانَت عليه شهواتُه»[3] – «عُجْبُ المرء بِنفسه أحدُ حُسّاد عقله»[4]– «مَن نظرَ في عَيب نفسه اشتغل عن عَيب غيره»[5]– «كفاكَ أدَبًا لِنفسك اجتنابُك ما تكرهه لِغَيرك»[6]– «مَن أصلحَ سريرتَه أصلحَ اللهُ علانيتَه»[7].

تتضمّن هذه الحِكَم معانيَ وأفكارًا تتعلّق بِـ «الإنسان»، الكائن الذي يعيش في عالَمَين: عالَم خارجيّ، يتمثّل في الوسط الاجتماعيّ بِجميع كائناته وظواهره، وبِمُختلَف إفرازاته وضغوطاته. وعالم داخليّ، تشغله نفسٌ قُدِّر لها أن تجمع في تكوينها، بين الأضداد، وأن تتحرَّك في اتجاهَين متعارضَين، يعتريها، في كُلٍّ منهما شعور مختلف. فَهي حينًا، تهدأ وتصفو وتتسامى، وحينًا آخرَ تضعف وتضطرب، وتجنح بِصاحبها إلى ارتكاب الشُّرور والمفاسد، والانحدار إلى الدّنايا. وفي معظم الأحيان، ينشأ بينهما صراع يقسو ويشتدّ، فَيتحمّل الإنسان آثاره المدمِّرة، وتكاليفَه المرهِقة. وسواء أكان هو الجاني أم الضّحيّة، فإنّه يسعى، في الحالتَين، إلى الحَدّ من هذا الصراع، لِيُعيدَ إلى نفسه الوئامَ والصّفاء، وينعمَ بالأمن والرّاحة.

وتعكف هذه الطّائفة من الحِكَم، على النّفس البشريّة التي انطوى فيها ذلك الوجود، فتبحث في أغراضها، ومُيولها، وفضائلها، ورذائلها، وارتباطها بِغيرها. فَترى أنّ هذه النّفسَ يعتريها من النّقص والقصور، ما يميل بها عن الحقِّ والخير والفضيلة؛ ولا يتمكّن الإنسان من تطهيرها، إلّا بعد أن يعرف مَواطنَ النّقص والقُصور فيها، فإذا لم يُدركها، أَوغلَ فيها، ممّا يُضاعف من آثارها المدمِّرة في حاضره ومستقبله، ويسرِّع في تردّيه وهلاكه.

والنّقصُ يعني، فيما يعنيه، قصورُ العقل عن تمييز السُّلوك الضارّ المنحرف، وعجز الإرادة عن كَبح جُماح النّفس في تهالكها على الملَذّات، وسُرعة استجابتها لِنِداء الغريزة. وإذا ما استبدَّت النّفس على هذا النّحو، زادَت من وطأة ضغطها،على عقله وإرادته، حتّى لَتحدّ من قدرته على الرّدع والمقاومة، وتستنفد طاقاتِه وقدراته المادّيّة والمعنويّة جميعًا، ممّا يدفعه إلى الكَسَل، والتّواكل، والتّذلّل، واستجداء المَعونة من الآخرين. لقد عظُمّت عليه شهواتُه، فتضافر وتضاءل، وهانَت عليه نفسُه؛ فَلم يحفظ عليها كرامتَها وعِزّتَها، فَهانَ في أعيُن النّاس. إذ لَو »كرُمَت عليه نفسُه، هانت عليه شهواتُه».

إنّ إعجابَ المرء بِنَفسه، يحول دون معرفة نقصها وقُصورها، فالعُجبُ حجاب كثيف، بين العقل

---

(1) 21 **سجع الحمام في حِكَم الإمام**، مكتبة الأنجلو المصريّة، 1967م، جمع وضبط وشرح : علي الجندي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، ص 25–24.

(2) – م. س. **سجع الحمام في حِكَم الإمام**، ص443.

(3) – ابن أبي الحديد: **شرح نهج البلاغة** ، 2007م، تحقيق: محمد إبراهيم، ط1، المجلَّد 10، ج20/300.

(4) – م. ن. ج19/18.

(5) – م. ن. ص143.

(6) – م. ن، ج20/275.

(7) – ابن أبي الحديد: **شرح نهج البلاغة**، ج20/284.

وعيوب النّفس. فَمَن يَتيهُ إعجابًا بِنفسه يظنّ الكمالَ فيها، فيُقعده هذا الظنُّ عن طلب السعي إلى تهذيبها، فيتأصّل النّقص فيها ويزداد. فكأنّ العُجب حاسدٌ يقف دائمًا بين العقل، ووُصوله إلى كمال إدراكه، وسلامة أحكامه، وكما يقول الإمام علي(ع): «عُجبُ المرء بِنفسه أحد حُسّاد عقله».

والأجدر بالإنسان أن يصرف همَّه في النّظر في عُيوب نفسه لاستكمال نقصها، واستدراك أخطائها، فينصرف بِهذا، عن إحصاء عُيوب الآخرين، وتصيُّد أخطائهم، ومُلاحقتهم بالذَّمّ، واللَّوم، والسَّخَط، والتشهير. فَـ «من نظر في عَيب نفسه، اشتغل عن عَيب غيره». ومِمّا هو في غاية الأهمّيّة في هذا الخصوص، أن يتّعظ الإنسان بِغَيره، ويتعلّم مِن أخطائهم، فيَنأى بِنفسه عمّا كَرِهَ من عاداتهم الذّميمة، ومُيولهم الفاسدة، واتجاهاتهم المُنحرفة. فهذه كلُّها، تصدم من يلحظها، وتؤذيه في أحاسيسه ومشاعره، وأخلاقه وإنسانيّه عامّةً، فَينفُر منها، ويكرهها كُرهًا شديدًا. بِهذا المعنى، نفهم قَولَ الإمام (ع):» كفاكَ أدبًا لِنفسكَ، اجتنابك ما تكرهه لِغيرك».

إنّ الوقوف من النّفس هذا الموقفَ الأخلاقيّ، يعود على الإنسان بِنتائج إيجابيّة، تنعكس على جوانب حياته جميعًا، فتنتفي منها أسباب الشّقاء والاضطراب، والقلق، والعجز، والضَّعف؛ وتشيع فيها ألوان من البِشر والصّفاء، فتتحرّر إرادته المُقيَّدة، وتتفجّر طاقاته الكامنة؛ فيصبح قادرًا على استثمار إمكاناته وقدراته في تحسين أوضاعه والنّهوض بِواقعه. وهذا هو السّبيل الأمثل، لِحيازة القوّة الحقيقيّة، بِجانبها المادّيّ والمعنويّ. هذة القوّة التي يحتاج إليها الإنسان في إصلاح حاضره، والسَّير بِثبات وثقة، لِبناء مستقبل، لأنّها قوّة أصيلة، تنبع من أعماق الذّات، وتستمدّ منها مَعين بقائها. وهي لِهذا، تتنامى مع الأيّام، وتتعاظم فعاليتها باستدعائها، ومعرفة استغلالها. وهذا ما تؤول إليه الحِكمة الآتية: «مَنْ أصلحَ سريرتَه أصلحَ الله علانيته».

ج- الخُطَب:

جاء النبيّ محمّد (ص) مبشّرًا ونذيرًا. وقد اعتمد الخطابة، على نِطاق واسع، منذ الأيّام الأولى للبعثة المحمّديّة الشّريفة؛ إذ كان يقوم في النّاس خطيبًا، لِيُبيِّن لهم حقيقةَ هذه الدَّعوة، ويشرح لهم تعاليمَها، ويحُثّهم على الإيمان بالله ونَبْذ الشرك، ويَعِظهم ويذكّرهم، ساعيًا إلى إقناعهم، والتّأثير فيهم. وتأتي خطبة النبيّ في حجّة الوداع، متضمِّنةً تشريعاتٍ مُستقاةً من القرآن الكريم، تتعلّق بِقضايا اجتماعيّة واقتصاديّة، كانت قُبَيل البعثة المحمّديّة مَثارًا للخصومات، والانقسامات الشّديدة بين العرب. نورد مقطعًا منها، نشرح مضمونَه لِنُبيِّن الإيجازَ فيه:

قال(ص): أيُّها الناس، إنّما المؤمنون إخوةٌ، ولا يحِلّ لامرئٍ مسلمٍ مالُ أخيه إلّا عن طيب نفسٍ منه.

أَلا هل بلّغت؟ اللّهمّ اشهد!

فلا ترجِعُنّ بعدي كُفّارًا يضرب بعضُكم رقابَ بعض، فإنّي تركتُ فيكم ما إن أخذتُم بِه لم تضلّوا بعده، كتابَ الله.

أَلا هل بلَّغت؟ اللّهمّ اشهد!

أيّها الناس، إنّ ربَّكم واحد، وإنّ أباكم واحد، كلُّكم لِآدمَ وآدمُ من تراب. أكرمُكم عند الله أتقاكم،إنّ اللهَ عليمٌ خبير. وليس لِعربيٍّ على عجميّ فضلٌ إلّا بالتقوى.

ألا هل بلّغت؟ اللّهمّ اشهد!»[1]

في هذا المقطع، يُقرّ الرسول (ص) المبدأ الآتي: إنّ النّاس جميعًا إخوة، في الدّين وفي الإنسانيّة، وهم متساوون في الحقوقِ والواجبات، بِكُلِّ ما للمساواة من معانٍ ومفاعيلَ إيجابيّةٍ. فَهُم جميعًا يعبدون ربًّا واحدًا، ويعودون في أُصولهم إلى أب واحد، هو آدم المجبولُ من تراب. فصار واقعيًّا القولُ، بأنّ ما كان يأخذ النّاس به أنفسُهم، قبل البعثة المحمّديّة الشّريفة، من تفاخر وتفاضل، بالأحساب والأنساب، وبِما يحوزون من السَّطوة والقوّة، والمال والجبروت، قد تبدّل إلى نقيضه تمامًا بعد الدّعوة.

والرسول (ص) يُعلن عن مفهوم جديد للتّفاضل، معيارُه التّقوى والعمل الصّالح. فالإنسان لا يفضِل غيره، إلا بِما يصدر عنه من مكارم الأخلاق، وما يُقدِّمه من منافع مادّيّة، ومعنويّة لِمجتمعه، تُسهم في تقدّمه ورُقيّه. لقد تغيّرت الموازين في حياة العرب بعد البعثة الشريفة، وتغيّرَ معها كلّ شيء، إلى ما فيه خير المجتمع العربيّ والإنسانيّة جمعاء. فالقويّ هو القادر على قهر شهوات نفسه، والحدّ من نزوعها إلى مواطن الشُّرور والمفاسد؛ والسيّد هو المتحرِّر من سلطان الأنانية، والحقد، والبُغض، والحسد، وحبّ التملّك والسيطرة؛ والغنيّ هو من يملأ خزائن ذاته، بِقِيَم الإسلام ومُثُله العُليا كالخير، والحُبّ، والتّراحم، والتّعاطف، والبِرّ، والتقوى، فيجعل ما تجود به نفسُه من جليل الأعمال المعنويّة، وما تجود به يداه، من منافع مادّيّة، خالصًا لِوجه الله، ينتفع به النّاس جميعًا.

بِمِثل هذه الأعمال، والمزايا، والخِصال الصّالحة، يجدر بالنّاس، وفق ما يقرِّره الرّسول (ص)، أن يعتزّوا ويتفاخروا، فيتقدّم بعضُهم على البعض الآخر، أو يتأخّر عنه في الدّنيا والآخرة. كلّ ما ذكرناه، يؤكِّد الإيجازَ في اللّفظ الذي ينضوي تحت حروفه، تشريعاتٌ ودُستورُ حياة.

د- التوقيعات والمُكاتَبات:

التّوقيع عبارة بليغة موجزة مُقنعة، يكتبها الخليفة أو الوزير، على ما يرد من رسائل تتضمّن قضيّةً، أو مسألة، أو شكوى، أو طلب. يقول ابن خلدون:» ومِن خُطَط الكتابة التّوقيعُ، وهو أن يجلس الكاتب بين يدَي السّلطان، في مجالس حُكمه وفَصْله، ويوقّع على القصص المرفوعة إليه أحكامها والفصل فيها، ملتقاة من السُّلطان بِأوجز لفظ وأبلغه، فإمّا أن تصدر كذلك، وإمّا أن يحذُوَ الكاتبُ على مثالها، في سجلٍّ يكون بِيَد صاحب القصّة، ويحتاج إلى عارضة من البلاغة، يستقيم بها توقيعُه» [2].

والتّوقيع قد يكون آيةً قرآنيّة، أو حديثًا نبويًّا، أو بيت شعر، أو حكمة، أو مَثَلًا، أو قولًا سائرًا. وقد نشأ هذا النّوع من الكتابة، في خلافة أبي بكر الصِّدّيق. وسَنورد طائفةً منها بَدءًا من العصر الإسلاميّ، فالأمويّ، فالعبّاسيّ الذي يُعَدُّ العصر الذهبيّ لِهذا الفنّ.

ففي عصر الإسلام، توقيع الخليفة عُمَرَ لِعمرو بن العاص:»كُن لِرعيّتك كما تحبّ أن يكون لكَ أميرُك».[3]

---

(1)- الجاحظ: **البيان والتبيين**، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون،ط4، ج2، من ص33-31.(نص الخطبة كاملًا).

(2) - ابن خلدون: **تاريخ ابن خلدون**، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر، 1956م، المجلَّد الأوّل، ص442.

(3)- ابن عبد ربّه: **العقد الفريد**، دار الكُتب العلميّة، بيروت، 1404هـ- 1983م، تحقيق: د. عبد المجيد ترحيني، المجلَّد الرابع، ص287.

وأُثِرَت لِعثمان بعضُ التّوقيعات، من ذلك أنّ نَفَرًا من أهل مصر كتبوا إليه يشكون مروانَ بنَ الحَكَم، وذكروا أنّه أَمر بِوجء[1] أعناقهم، فوقع في كتابهم ﴿ فَإِن عصَوكَ فَقُلْ إنّي بريءٌ ممّا تعملون﴾[2].

وما وصل إلينا من توقيعات الإمام علي(ع)، أكثر ممّا بلغنا من توقيعات أبي بكر، وعُمر، وعثمان. ومنها ما وقّع به إلى طلحة بن عُبيد الله:» في بيته يُؤتى الحكم»[3].

وفي العصر الأمويّ، يقول جعفر بن يحيى لِكُتّابه:» إن قدرتم أن تجعلوا كُتُبكم توقيعاتٍ فافعلوا»[4].

ومن توقيعات العصر العباسيّ، توقيع الصّاحب بن عبّاد، رفع إليه بعضُهم رقعة، يذكر أنّ بعض أعدائه يدخل دارَه، فيسترق السّمع، فوقع فيها:» دارُنا هذه خان، يدخلها من وفى وخان»[5].

وما وقّع به المأمون إلى أحد عمّاله، وقد شكاه أهلُ عمله:» إنْ آثرتَ العدلَ، حصلتَ على السّلامة، فانصِفْ رعيَّتك من هذه الظلامة».[6] وهذا التوقيع يحثّ على وُجوب العدل بين النّاس، في الحقوق والمعاملات.

هـ – في الشِّعر:

لقد جاء الإيجاز بلاغةً في النّثر، إلّا أنّه أَولى في الشّعر، لِما يستدعيه الشّعر، من كلّ ما يقوّي دعائم الخيال، ويُفسح مجالَه فيه، حتى لا تكون المعاني مغلولةً بالألفاظ المتراكمة، والعبارات التي تبوح بالتّفاصيل والدّقائق، ممّا يُفقد حلاوة الشّعر، ويُطفئ شعورَ سامعه.

والشّعر بِوجه عام، تُكثَّف فيه المعاني، فيكون في البيت الواحد، متَّسَع لِمعنىً أو معانٍ، لَو كانت نثرًا، لَجاءت في جُمَل كثيرة. وذلك كما يقول الصّابي في المَثَل السّائر:» أنّ الشّعر بُنيَ على حدود مقرَّرة، وأوزان مقدَّرة، وفُصِّلَت أبياته، فكان كلّ بيت منها قائمًا بِذاتِه، وغير محتاج إلى غَيره، إلّا ما جاء على وجه التّضمين وهو عَيب، والنَّفَس في البيت الواحد، لا يمتدّ بِأكثرَ مِن مقدار عَروضه وضرْبه»[7]. وقد اتخذ كثير من الشّعراء الإيجازَ، منهجًا في نَسج أشعارهم، لِتكون أوقعَ في النّفس، وأرحبَ في الخيال، وقد قيل للفرزدق:» ما ضيرُك إلى (القصائد) بعد الطّول؟ فقال لِأنّي رأيتها في الصّدور أَوقع، وفي المحافل أجوَل. ونورد هنا أبياتًا من الشّعر، للشّاعر الجاهليّ، زُهير بن أبي سُلمى، من معلَّقة[8]:

(1) – ابن منظور: **لسان العرب:** وجأَ، الوجء: الضرب واللّكز.

(2) – سورة الشعراء، الآية 216.

(3) – ابن عبد ربّه: **العقد الفريد**، ص 287.

(4) – العسكري: **الصّناعتين**، ص167.

(5) – الثعالبي: **يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر**، مطبعة صاوي، 1353هـ- 1934م، ط1، ج3، ص 178.

(6)– الثعالبي: **خاص الخاص**، ص132.

(7) – ابن الأثير: **المَثَل السائر في أدب الكاتب والشاعر**، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، 1420هـ، تحقيق: محمد عبد الحميد، ص784.

(8)– زهير بن أبي سلمى: **ديوانه**، شرحه: علي حسن فاعور، دار الكتب العلميّة، بيروت، 1408هـ-1988م، ط1

سئمتُ تكاليـفَ الحيـاةِ ومَن يَعِشْ ثمانينَ حَولًا، لا أبـا لكَ، يَســأمِ[1]

وأعلمُ ما فـي اليـومِ والأمسِ قبلَــهُ ولكنّني عن علمِ ما في غدٍ عمي

رأيتُ المنايا خَبطَ عشواءَ مَن تُصِبْ تُمِتْهُ ومَـن تُخطـئ يُعمِّـرْ فَيـهرمِ[2]

لســانُ الفتى نِصـفٌ ونصفٌ فؤادُهُ فَلَـمْ يبـقَ إلّا صـورةُ اللّحـمِ والدَّمِ

وإنّ سَـفـاه الشَّــيخ لا حِلـمَ بـعـدَهُ وإنّ الفتــى بعـد السَّـــفاهة يَحلُمِ[3]

تلخِّص هذه الأبيات، حكمة زهير التي تختزل « قانون المحاكمات في شعره». وهي أفكار سائدة في المجتمع، إذ إنّه لم يأتِ بِجديد، بل لفت الأنظار إليها. وهو ماهر في استخلاص ما يهُمّ النّاس، من تجارب عاشوها؛ ولذلك، جاءت أفكاره مطابقةً الواقعَ، مقدِّمًا اقتراحًا ينظِّم عيشهم، مستمَدًّا من حياة الصّحراء. فيدعو إلى الصّبر والجلَد، وعدم الخوف من الموت، والدِّفاع عن النّفس بقوّة السّلاح، لأنّ الظّلم لا يردُّه إلّا الظلم. كما يدعو إلى السِّلم، ويصوِّر وَيلاتِ الحرب، هادفًا من ذلك، الرُّقيَّ بالمجتمع الذي يعيش فيه، وإفهام أبنائه حقيقة الواقع المعاش، تجنّبًا الضَّررَ قبل وقوعه، والحثّ على ترك بعض العادات السيّئة.

ثانيًا: الإيجاز في البيان النّبويّ:

لقد ذُكر أنّ النبيّ محمّد (ص) قال:» أنا أفصح العرب بَيد أنّي من قريش»[4]. وقد أدرك العلماء قديمًا وحديثًا، قيمة البيان النبويّ، وسرَّ تفوّقه وعُلوّ بلاغته. وقد جاء على لسان النبيّ محمّد (ص):» أوتيت جوامعَ الكلِم»[5]. وجوامع الكلِم، ما كان كثير المعاني وقليل الألفاظ. وقد كان يغلب على كلام رسول الله (ص) طابع الإيجاز، حيث كان لا يُحبِّذ الاندفاع في الكلام. هذه كانت طبيعتُه، وكذلك في الأنبياء جميعًا عليهم السلام. بالإضافة إلى تأثّره بالقرآن الكريم (بما يشتمله على ما يُحمَد من الإطناب) الذي تخلّق به قَولًا وعملًا.

ولنا في كلامه أصدق مثال، نورد قبساتٍ من نور قولِه (ص):»أُنصرْ أخاكَ ظالِمًا أو مظلومًا»[6]. قيل انصره ظالِمًا، قال تحجزه عن الظّلم، فإنّ ذلك نصرُه. وقال الميداني أنّ مذهب العرب، في المثَل نصرتُه على كلِّ حال. فهُم كانوا ينصرون أقرباءهم، وجيرانهم، وأصدقاءهم، مُحِقِّين كانوا أم مُبطِلين. فمعنى الحديث أن تنصر أخاكَ مظلومًا، وكُفَّه عن ظُلمه، فإن كان ظالمًا، فقد نصرتَه إذ خلّصتَه من الإثم، لأنّه (ص) لا يأمر بِنُصرة الظّالم[7].

(1)– تكاليف الحياة: مشاقّها. الحول: السّنة.

(2) – الخبط: الضرب باليد. العشواء: مؤنث الأعشى، أي الناقة التي لا تُبصر.

(3) – السفاه: الجهل والنزق والطَّيش.

(4)– أبو الفضل العسقلاني: **تلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرّافعي الكبير**، دار الكتب العلمية، 1419هـ–1989م، ط1، ج4، ص14.

(5)– العسكري: **الصِّناعتَين**، ص167.

(6)– م. ن. ص197.

(7)– م. س، **الصِّناعتَين**، ص 198–197.

وكذلك قَوله (ص): «نيّة المؤمن خيرٌ مِن عملِه»[1]. يُبيِّن أنّ نيّة المؤمن اعتقادُه الحقّ. فالنِّيّة بِلا عمل خيرٌ من العمل بِلا نيّة. وطبيعتها خير من طبيعته، لِأنّه يُثاب عليها، ولا يترتّب عليها عقاب. فهي من عمل القلب الذي هو أفضل من الجوارح. كما أنّها القصد عينُه؛ وذلك واسطة بين العلم والعمل، لِأنّه إذا لمْ يعلم بِترجيح أمر، لم يقصدْ فعله، وإذا لم يقصد فعلَه، لم يقع. وإذا كان المقصود حصول الكمال، من الكامل المُطلَق، فينبغي اشتمال النِّيّة، على طلب القُربى إلى الله تعالى؛ إذ هو الكامل المُطلَق.

ثالثًا: الإيجاز في الإعجاز القرآنيّ:

لقد أعزّ الله تعالى اللّغة العربيّة بِكتابِه المجيد، القرآن الكريم، الذي يحمل بين سطوره آيات، تختزل معانيَ بليغةً، بِألفاظ فصيحة، وقف الإنسان عاجزًا مذهولًا أمامها. والقرآن، منذ نزوله، كان محطّ اهتمام وبحث العلماء، يُنقِّبون مواطن جماله، جاهدين في سَبر أغواره، بُغية ولوج أسراره. ونجد في آياته، أنّ الإيجاز إعجاز بلاغيّ. فإذا تدبّرناها، عرفنا مدى بلاغة الإيحاء والاختصار، وتأثيره على النّفس، وأسره الفكرَ. وقد اخترنا، في هذا المقام، سورة العصر، لأنّها تتميّز بِشُموليّة تبلغ درجةً، حدَت بِبعض المفسِّرين، إلى أن يرى فيها، خلاصة كلِّ مفاهيم القرآن وأهدافه. وبِعبارة أخرى: هذه السّورة – رغم قِصَرها – تقدِّم المنهج الجامع والكامل لِسعادة الإنسان. والمعروف أنّ هذه السّورة مكّيّة، ويشهد على مكّيّتها، لحنُها ومقاطعُها القصيرة.

﴿ بسمِ اللهِ الرّحمنِ الرّحيم ﴾

﴿ والعصر 1﴾﴿ إنَّ الإنسانَ لَفي خُسرٍ 2﴾ ﴿ إلّا الذينَ آمنوا وعَمِلوا الصّالحاتِ وتَواصَوا بِالحقِّ وتَواصّوا بِالصّبرِ 3 ﴾.

كلمة (العصر) في الأصل الضّغط، وإنّما أُطلِق على وقت معيَّن من النّهار، لِأنّ الأعمال فيه مضغوطة. ثمّ أُطلقت الكلمة على مُطلَق الزّمان، ومراحل تاريخ البشريّة، أو مقطع زمانيّ مُعيَّن، كأن نقول، عصرُ صَدرِ الإسلام[2]. من هنا، تتّضح عظمة آيات القرآن وسَعة مفاهيمها؛ فكلمة واحدة تحمل من المعاني العميقة ما تحمل. والآية الثّانية، تسلِّط الضّوء على الموضوع، والذي جاء القسَم من أجله: ﴿إنَّ الإنسانَ لَفي خُسْرٍ﴾. فالإنسان يخسر ثروته الوجوديّة شاء أم أبى. تمرُّ السّاعات والأيّام، والأشهر والأعوام، من عمر الإنسان بسرعة، تضعف قواه المادّيّة والمعنويّة خلالها، وتتناقص قدرته باستمرار.

(خُسْر): انتقاص رأس المال، ويُنسَب ذلك إلى الإنسان، فيقال: خسِرَ فلان، وإلى الفعل، فيقال: خسرت تجارتُه. والدّنيا في المنظور الإسلامي، سوق تجارة.

والآية الثّالثة تقول: كلّ النّاس في هذه السّوق الكبرى خاسرون، إلّا مجموعة تسير على المنهج الذي يُبَيِّنه نصّ الآية:﴿ إلّا الذينَ آمنوا وعمِلوا الصّالحاتِ وتَواصَوا بِالحقِّ وتَواصَوا بِالصَّبرِ﴾، وهو يتكوّن من أربعة أصول هي: الإيمان، والعمل الصّالح، والتّواصي بِالحقّ، والتّواصي بِالصّبر. الأصل الأوّل، هو الإيمان، أي البناء التحتيّ، لكلّ نشاطات الإنسان. وبعبارة أخرى، هو بلورة لِعقائده وأفكاره.

(1)– م. ن. ص321.

(2)– لِمزيد من تقصّي معاني كلمة» العصر»، انظر: ناصر مكارم الشيرازي: **تفسير الأمثل**، مؤسّسة البعثة، 1413هـ، مجلّد20، ص393–392.

ومن هنا، فإنّ جميع الأنبياء بدأوا، قبل كلّ شيء، بِإصلاح الأُسُس الاعتقاديّة للأُمَم والشّعوب، عن طريق محاربة كلّ ما يهدِّمها.

والآية الكريمة ﴿إلّا الذينَ آمنوا..﴾ ذكرت الإيمان بِمعناه المطلق، لِيشمل الإيمان بِكلّ المقدَّسات، ابتداءً من الإيمان بالله وصفاته، حتى الإيمان بالقيامة، والحساب، والجزاء، والكُتُب السّماويّة، وأنبياء الله وأوصيائهم.

والأصل الثّاني، العمل الصّالح، وهو ثمرة دَوحة الإيمان. تقول الآية: ﴿.. وعمِلوا الصّالحاتِ..﴾ كلّ الصّالحات التي من شأنها، أن تدفع إلى تكامل النّفوس، وتربية الأخلاق، والقُرب من الله، وتقدُّم المجتمع الإنسانيّ. هذا التّعبير يبدأ من أبسط الأعمال، كرفع الحجر من طريق النّاس، وصولًا إلى الأعمال الجسام، كإنقاذ ملايين البشر، من الضّلالة والانحراف، ونشر الرسالة الحقّة، والعدالة في أرجاء العالم.

أمّا الأصل الثّالث، التّواصي بالحق، أي الدّعوة العامّة إلى الحقّ، للتمييز بين الحقّ والباطل، دون الانحراف عنه في مسيرتهم الحياتيّة. وعبارة ﴿ تَواصَوا بِالحقِّ ﴾، تحمل معنى واسعًا، يشمل الأمر بِالمعروف والنَّهي عن المُنكَر، ويشمل أيضًا تعليم الجاهل وإرشاده، وتنبيه الغافل، والدّعوة إلى الإيمان والعمل الصّالح.

الأصل الرّابع، التّواصي بِالصّبر، والاستقامة. إذ بعد الإيمان، تعترض المؤمنَ عوائقُ، وبدون الاستقامة والصّبر، لا يمكن المواصلة في إحقاق الحقّ، والعمل الصّالح، والثّبات على الإيمان. وبِمعنى آخرَ، فإنّ إحقاق الحقّ في المجتمع، لا يكون من دون حركة عامّة وعزم اجتماعيّ، ومن دون الاستقامة، والوقوف بِوَجه التّحدّيات.

(الصّبر) هنا، يحمل مفهومًا واسعًا، يشمل الصّبر على الطّاعة، والصّبر على دوافع المعصية، والصّبر إزاء المصائب، وفقدان الإمكانات والثّروة والثّمرات.

نفهم ممّا تقدّم، أنّ الأصول الأربعة التي ذكرَتْها هذه السّورة المباركة، تشكِّل المنهج الجامع، لِحياة الإنسان وسعادته[1].

إنّ ما عرضناه آنفًا، يقدِّم صورةً شاملةً للإيجاز، من مختلف الجوانب التي يتعرّض لها في العربيّة، ويتركّز على الإيجاز من ناحية كونه، أسلوبًا بلاغيًّا ظاهرَ الأثر، في بلاغة الكلام العربيّ.

والإيجاز موضوع، يُزاحِمه العلماء بِغَيره من الموضوعات في علم المعاني. ويشار إليه، في نقاط متناثرة بين فنون البلاغة. فجعلنا من هذه الإشارات، دعائمَ في جمع مظاهر الإيجاز، وأساليبه من الفنون العربيّة، وأثره البارز، فيما يُضفيه من سحر وجمال، في جُلِّ أساليبها البلاغيّة: من آياتٍ قرآنيّة، وأقوال نبويّة، إلى مختلف فنون الكلام العربيّ، من أمثال، وحِكَم، وشعر، وخُطَب، وتوقيعات.

---

(1)- م. س، **تفسير الأمثل**، ص 399-396.

الأنماط القياديّة لمديري الثّانويات والمدارس الرسميّة والخاصّة في قضاء الهرمل من وجهة نظر المعلّمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي

خضر غازي جعفر

الملخّص:

يهدف البحث إلى إبراز الأنماط القياديّة التي يمارسها المديرون في مؤسّساتهم التّعليميّة، والمحدّدة بثلاثة أنماط هي: الدّيمقراطيّ، الأوتوقراطيّ، والتّسيُّبيّ، والكشف عن علاقة كلّ منها بالرّضى الوظيفيّ لدى المعلّمين.

أُجري البحث ميدانيًّا على عيّنة عشوائيّة طبقيّة مؤلّفة من (280) معلّمًا ومعلّمةً من أصل (1085) من معلّمي الثّانويات والمدارس الرّسميّة والخاصّة في قضاء الهرمل– لبنان، لتقييم سلوكيّات مديريهم القياديّة في إدارة مؤسّساتهم، والكشف عن مستوى رضاهم الوظيفيّ في عملهم، من خلال الإجابة على فقرات استمارة الاستبانة المغلقة وفق مقياس «ليكرت» الخماسيّ.

وقد أظهرت النّتائج وجود علاقة ارتباطيّة طرديّة بين النّمط الدّيمقراطيّ للمدير والرّضى الوظيفيّ عند المعلّمين، بينما كان تأثير كلّ من النّمطَين الأوتوقراطيّ والتّسيّبيّ عكسيًّا على مستوى الرّضى عند هؤلاء، وتبيّن أنّ المديرين يميلون إلى ممارسة النّمط القياديّ الأوتوقراطيّ في سلوكيّاتهم خلال مهامهم الإداريّة، وأنّ درجة الرّضى الوظيفيّ عند المعلّمين كانت متوسّطةً من وجهة نظرهم.

في ضوء ذلك، أوصى الباحث بتوجيه المديرين في المحافظة إلى سلوكيّات العمل الجماعيّ، والاهتمام بالعلاقات الإنسانيّة، كما الاهتمام بمخرجات التّعليم، وتعزيز دور المعلّمين من خلال إشراكهم في صنع القرارات، ووضع الخطط والأهداف المرتبطة بعملهم، وتحقيق متطلّباتهم وحاجياتهم الّتي ترفع من معنويّاتهم، وتدفعهم إلى العمل بتفانٍ ورغبة.

الكلمات المفتاحيّة: القيادة، النّمط الدّيمقراطيّ، النّمط الأوتوقراطيّ، النّمط التّسيّبيّ، الرّضى الوظيفيّ.

مقدّمة:

تكتسب القيادة أهميتها في حاجة الجماعات الملحّة إليها، باعتبارها الضّمان لاستقرارها وتدبير شؤونها، وقد وُجدت بالفطرة منذ أن وُجِد الإنسان وبدأ بالتفاعل الاجتماعي مع محيطه؛ وبات القائد يشكّل المحور الأساس في توجيه الموارد البشرية وغيرها، لتحقيق الأهداف المنشودة لتلك الجماعات المنضوية في إطار مجموعاتٍ معيّنة، وقد ارتبط نجاح تلك المنظّمات بكفاءة قادتها، وقدرتهم على التأثير في العاملين لمضاعفة الجهود، وبث روح العزيمة والجدّ في العمل، من خلال تهيئة الظروف المناسبة، واتخاذ القرارات والمواقف الملائمة.

إنّ دراسة القيادة هي فنٌّ قديم كما يراها باس (Bass, 1981)، وتظهر المناقشات الخاصّة بها في كتب أفلاطون، قيصر، وبلوتارك؛ وقد كثرت النّظريات التي تناولت هذا المفهوم، مثل نظرية الرّجل العظيم، والنظريات المتعلّقة بالسّمات التي تميّز القادة عن أتباعهم، كذلك النظريات المتعلّقة بالبيئة

المحيطة التي توفّر الظروف المناسبة لهؤلاء لإبراز مواهبهم وإمكانياتهم القياديّة، وغيرها من النظريات التي تتالت على مر القرون (جاي مارزانو، وآخرون، 2009، ص13).

تعتبر القيادة، بمفهومها العامّ، أوسع وأشمل من مفهوم الإدارة، حيث تمثّل في سلوكياتها عملية التأثير في الأفراد ونشاطاتهم لتحقيق أهدافٍ معينة، بينما يتركّز دور الإدارة في تنظيم تلك النشاطات (كنعان، 2009، ص97). وبالرغم من تطوّر منظومات العمل الإدارية الهائل، وتوجّه المدارس الإدارية والاقتصادية، وخاصةً الغربية منها، نحو المناحي العلمية التي تتعامل مع العامل كأداةٍ تنفيذية وآلةٍ منتجة لا يراعى فيها مشاعرها والاهتمام بالتعامل الإنساني معها، إلّا أن السلوك الإنساني لا يزال العامل الأهم في تحقيق الإدارة الفعّالة وجودة المنتج (البارودي، 2015، ص18). فالعمليّة القياديّة الإداريّة، إلى جانب كونها تمثّل عمليةً إنسانيةً واجتماعيةً وتعاونية، هي عمليةٌ تربويةٌ تستهدف من ناحية، تربية وتنمية العاملين والمتصلين بها، ومن ناحية أخرى تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع والمنظمة التعليميّة التي توجد فيها (الحراحشة، 2004، ص325).

لقد شكّلت التربية بمفهومها المعاصر أهمّ عوامل التغيير والتجديد والتقدم، فتطوّر المجتمعات ونهوضها بات يرتبط بمدى مواكبة المناهج التربوية لمتطلبات التغيير والتطوير، وبقدرة القيادة التربوية على إدارة تلك العملية التي تبدأ من المدرسة؛ وهي بدورها مثل باقي المؤسّسات، لها وظيفة ورسالة ورؤية وهيكلية للعمل والعاملين فيها، ولها مديرٌ يشرف على كلّ نشاطاتها، ويقود عملية تفاعل مدخلات نظامها التربوي من معلّمين ومتعلّمين ومناهج وأدوات تعليمية وغيرها، للوصول إلى مخرجاتٍ تربويةٍ تنسجم مع أهداف العملية التربوية المرجوّة. لذا، فإنّ المدارس ليست مجرّد أبنيةٍ وملاعب ومرافق مادّية فحسب، بل هي طاقاتٌ بشريةٌ تتجلّى بالعاملين فيها من معلّمين وإداريّين، فجميعهم يعملون في خدمة تنشئة الأجيال وصناعة المستقبل، ورعاية تلك الموارد رعايةً سليمةً لها نتائجها الإيجابية على المدرسة كلّها نجاحًا وإنتاجًا وتقدّمًا.

إنّ مدير المدرسة قائدُها، ومن الصّفات التي ينبغي أن يتّسم بها خلق الجوّ الإيجابي لدى العاملين في مؤسّسته عبر تفعيل دورهم لتوظيف طاقاتهم في المكان المناسب، وتنمية قدراتهم وإزالة كل العوائق التي تحول دون قيامهم بأدائهم بالشكل المطلوب، والالتفات إلى تلبية احتياجاتهم، وتوفير كل الظروف التي تعزّز أواصر الألفة والانتماء لديهم، وترفع من مستوى رضاهم الوظيفي، وتحفّزهم للعمل بجهدٍ وتركيزٍ مضاعف.

يُعتبر الإنسان من أهم الموارد المتاحة، كونه يمثّل الغاية والوسيلة في آنٍ؛ أمّا الموارد الأخرى فهي مسخرةٌ لخدمته ورفاهيته من جهة، وتحتاج إلى جهوده لتنسيقها وتشغيلها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من جهةٍ أخرى. والإنسان كائنٌ عاقلٌ عنده فكر، وعاطفةٌ ووجدان، وقيمٌ، وعلاقات، تتولّد لديه المشاعر والانفعالات تجاه محيطه وعمله، فإمّا أن تساهم في تحويله إلى عاملٍ نشيط فاعل ومؤثّر، وإمّا أن تجعله محبطًا سلبيًا ومقصّرًا في واجباته الوظيفية.

إنّ مفهوم الرضى الوظيفي هو من أكثر مفاهيم علم النفس التنظيمي غموضًا، كونه حالة انفعالية يصعب قياسها ودراستها بموضوعية، وقد تعدّدت البحوث التي تناولت هذا المفهوم، تارةً كمتغيّر مستقل يؤثّر في السلوك والأداء والاتصال، وتارةً أخرى كمتغيّر تابع يتأثر بالراتب والحوافز ونظام العمل ونمط الإشراف؛ وتنوّعت النظريّات بمختلف خلفياتها، حيث اعتبر «تايلور الإنسان بأنّه اقتصاديّ ويمكن تحفيزه بالمادّيات، بينما ركّزت مدرسة العلاقات الإنسانية على الجانب العاطفي والانفعالي في سلوك

الإنسان، وفي علاقته مع الآخرين بمن فيهم زملاء ومدير العمل (خبراء المجموعة العربية، 2014، ص11). وقد شغل موضوع الرضى الوظيفي بال خبراء الإدارة وأصحاب الأعمال، لارتباطه بعدّة موضوعاتٍ ذات تأثير على نموّ المنظّمات واستمرارها في ظل متطلّبات التغيير والتطوير والمنافسة، ما يحتّم ضرورة الاهتمام بالحقوق الوظيفية للعاملين، وتحقيق مبدأ الرضى الوظيفي لديهم بمختلف الطرق والوسائل (البارودي، 2015، ص11).

لذلك يمكن القول، إنّ العوامل المؤثّرة في الرضى الوظيفي تخضع للكثير من التغيرات والتبدّلات مع تغيّر الظروف والمواقف، ومع اختلاف الأفراد والمنظّمات التي يعملون بها، وهي ليست ثابتةً علميةً؛ لذلك، ينبغي العمل على دراسة هذا المفهوم باستمرار، لمواكبة كلّ هذه التغيّرات، والإحاطة بكلّ ما من شأنه أن يحقّق أعلى مستويات الرضى في العمل.

الإشكالية:

يُعتبر المورد البشري من أثمن الموارد لدى المنظّمات، نظرًا للدّور الَّذي يلعبه في سبيل تحقيق أهدافها، وهو المورد الأكثر تعقيدًا، حيث يتأثّر بالعديد من المؤثّرات الدّاخليّة والخارجيّة، ويختلف هذا التّأثير باختلاف طبيعة الأشخاص، وبالتّالي فقد تختلف سلوكيّاتهم، ما يستدعي وجود قيادات كفء قادرة على التّعامل السّليم مع هذا المورد، كما أنّ فعاليّة العمليّة القياديّة تعتمد على ما يمتلكه القائد من صفاتٍ وخصائص شخصيّة تميّزه عن الآخرين، وتعتمد أيضًا على مدى قدرة القائد على اختيار النّمط القيادي الَّذي يحقّق الرضى الوظيفي عند المرؤوسين، ويستطيع من خلاله التّأثير على سلوكيّاتهم، ودفعهم إلى ممارسة أدوارهم الرّسميّة وغير الرّسميّة بكلّ كفاءة وفاعليّة.

إنّ الباحث، ومن خلال معايشته للواقع التربوي في مدارس وثانويات قضاء الهرمل–البقاع– لبنان، وجد سلوكياتٍ إداريةً مختلفةً باختلاف المديرين ومستوياتهم، وقد لاحظ ردودًا لدى معلّميهم تجلّت في تصرفاتهم وأدائهم ودافعيتهم، وعكست مستوى الرضى الوظيفي عندهم، فتولّد لديه عدة تساؤلات تتلخص بالسؤال الآتي:

«ما الأنماط القياديّة السائدة لدى مديري الثّانويات والمدارس الرسمية والخاصّة في قضاء الهرمل– لبنان من وجهة نظر المعلمين العاملين فيها؟ وهل لها علاقة برضى المعلمين الوظيفي؟»

أهداف الدراسة وأسئلتها:

تهدف الدراسة إلى التعرّف على الأنماط القياديّة الممارَسة من قِبَل مديري الثّانويات والمدارس الرسمية والخاصة في قضاء الهرمل، وعلاقة كلٍّ منها بالرضى الوظيفي عند المعلّمين من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة مديري الثّانويات والمدارس الرسمية والخاصة في قضاء الهرمل للنمط القيادي الديمقراطي، النمط الأوتوقراطي، والنمط التسيّبي، من وجهة نظر المعلّمين العاملين معهم؟

2. ما درجة الرضى الوظيفي لمعلّمي الثّانويات والمدارس الرسمية والخاصة كما يراها المعلمون أنفسهم؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجات الأنماط القياديّة الممارَسة من قِبَل المديرين تُعزى لمتغيّرَي القطاع التعليمي، والمرحلة التعليمية؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات مستوى الرضى الوظيفي العام للمعلّمين تُعزى لمتغيّرَي القطاع التعليمي، والمرحلة التعليمية؟

5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين الأنماط القياديّة لمديري الثّانويات والمدارس الرّسمية والخاصّة في قضاء الهرمل والرضى الوظيفي لمعلّميهم؟

أهمية الدراسة:

تتحدّد أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول مسألةً تربويةً تسعى من خلالها إلى التعرّف على الأنماط القياديّة الممارَسة من قِبَل مديري المدارس، وأثر كلٍّ منها على الرضى الوظيفي عند المعلّمين، وتضيء على مجتمعٍ قلّما تناوله الباحثون في دراساتهم سابقًا، وتساهم أيضًا في تقديم معلوماتٍ تساعد المديرين والمعنيين عن هذه المؤسسات في ممارسة النمط القيادي الذي يؤثّر إيجابًا في الرضى الوظيفي للمعلمين ودافعيتهم للعمل.

ومن ناحيةٍ أخرى، فإن نتائجها تساعد الإدارة العليا في ترشيد عملية اتخاذ القرارات، بإعداد الخطط والبرامج التي تهدف إلى تطوير إدارات المدارس، وتحقيق أعلى المستويات الممكنة من الرضى الوظيفي للمعلّمين.

حدود الدّراسة:

تحدّدت الدراسة من خلال:

1- الحدود الموضوعيّة: ركّزت الدراسة على الأنماط القياديّة للمديرين بحسب تصنيف دراسة (Lewin, Lippit, White, 1939) في جامعة أياوا الأميركية، وهي: النمط الديمقراطي، النمط الأوتوقراطي، والنمط التسيّبي؛ كما اقتصرت على الرضى الوظيفي للمعلمين من حيث العوالم التي تضمّنتها أداة الرضى الوظيفي.

2- الحدود البشريّة والمكانيّة والزّمانيّة: تمَّ تطبيق الدراسة على عيّنة من المعلّمين والمعلّمات العاملين في الثّانويات والمدارس الرسمية والخاصة المنتشرة في قضاء الهرمل – لبنان، للعام الدراسي 2019-2020.

المصطلحات الرئيسية:

القيادة: «هي عبارة عن عملية تفاعل بين الرئيس والمرؤوسين، يكون الرئيس خلالها قادرًا على التأثير الإيجابي في سلوكياتهم ومشاعرهم، وتوجيهها وجهة معينة يرغبها ويريدها» (المكاوي، 2013، ص12). وعرّف بعض الباحثين القيادة بأنّها «تمثّل القدرة التي يستأثر بها المدير على مرؤوسيه، وتوجيههم بطريقة يتسنّى له كسب طاعتهم، وشحذ هممهم، وخلق التعاون بينهم، في سبيل تحقيق هدفٍ معين» (النخلة، 2015، ص39).

النمط القيادي: يمكن تعريفه بأنّه جملة السلوك والإجراءات التي يمارسها المدير للتأثير في نشاطات العاملين في المنظمة (Hersey,Blanchard, 1998, p.119)، وهو السّلوك المتكرّر للقائد عبر فترة طويلة من الزّمن، من منظور المرؤوسين وليس كما يرى هو نفسه (أبو النصر، 2009، ص121).

ويُقصَد بالنمط القيادي إجرائيًا، الأسلوب الذي ينتهجه المدير في مدرسته للتأثير في معلّميه، وتوجيه سلوكياتهم بما يمكّنه من تحقيق الأهداف المتوخّاة.

هذا وقد تعدّدت الآراء في تصنيف السلوكيات القياديّة، فمن وجهة نظر الدوافع قُسّمت القيادات إلى قيادة إيجابية وقيادة سلبية، ومن وجهة تفويض السلطة، يمكن تقسيمها إلى قيادة مركزية وقيادة لا مركزية، ومن وجهة ممارسة السلطة، فكان التقسيم إلى أوتوقراطية وديمقراطية وتسيّبية (المصري، وعامر، 2015، ص37)

النّمط القياديّ الأوتوقراطيّ: يمتاز هذا النمط بأنّ القائد يركّز جميع السّلطات بيده، فهو الّذي يتّخذ القرارات، ويحدّد السّياسات والأنشطة، ويرسم الخطط، ويتوقّع من الموظّفين الطّاعة التّامة وتنفيذ الأوامر، وهو وحده مصدر الثّواب والعقاب، ويحاول أن يتدّخل في شتّى الأمور وبكافّة تفاصيلها، وأن يقلّل من الاتّصال بين الموظّفين، وأن يكون الاتّصال تحت إشرافه، كما لا تربطه علاقات إنسانيّة مع الموظّفين. (شفيق، 2005، ص53)

النمط القيادي التسيّبي: هو النمط الذي يدَع المرؤوسين يؤدّون عملهم على طريقتهم دون توجيه أو متابعة، ويمتاز بالانسحاب من المواقف، وعدم تحمّل المسؤوليّة (الأشهب، 2014، ص108).

أما إجرائيًا، فيعبّر عن هذه الأنماط بواسطة التعبير عن الدرجة التي تعكسها استجابات المعلّمين المستطلَعين لعبارات كلٍّ من الممارسات الديمقراطية والأوتوقراطية والتسيّبيّة لمديريهم، والواردة في الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

الرّضى الوظيفيّ: إنّه يعبّر عن السعادة التي تتحقّق عن طريق العمل، ويشير إلى مجموع المشاعر الوظيفية أو الحالة النفسيّة التي يشعر بها الفرد نحو عمله (خطاب، 2001، ص135). وأنّ الشعور الإيجابي نحو الوظيفة والعمل يتبعه رضىً وظيفي، بالمقابل، فإنّ الشعور السلبيّ يتبعه عدم رضى (Vroom, 1964, p.99).

أما إجرائيًا، فيُقصد بالرضى الوظيفي اتجاهات المعلّمين المستطلَعين وشعورهم بالرضى عن عملهم وما يتصل به، من خلال التعبير عن الدرجة التي تعكسها إجاباتهم على العبارات المتعلّقة بقياس مستوى الرضى الوظيفي في الاستبانة المستخدمة في الدراسة، والتي تشمل خمسة مجالات هي: الرضى عن "الراتب"، "العمل"، "النموّ الوظيفي والترقّي"، "علاقات العمل"، و"الإدارة".

الدراسات السابّقة:

أُجريت دراساتٌ عدة تناولت الأنماط القياديّة للمديرين والرضى الوظيفي للعاملين والعلاقة بينهما، منها:

- دراسة (Ki–Suck, 1970) بعنوان: **"– Teacher–Centered Management Style of Public School Principals and Job Satisfaction of Teacher"**، دراسة ميدانية شملت 21 مدرسة حكومية في جنوبي شرقي ميتشغن، وقد أجرى الباحث الدراسة للتعرّف على علاقة النمط القيادي لمديري المدارس بالرضى الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جنوبي شرقي ميتشيغن، وقد استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ فأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى الرضى الوظيفي كان عاليًا، وأشارت إلى وجود علاقة قوية بين النمط القيادي لمديري المدارس، والرضى الوظيفي لمعلّميهم من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم.

- دراسة (حسان، والصياد، 1986) بعنوان: «**البناء العاملي للأنماط القياديّة التربوية، وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم، وببعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة السعودية**». وقد هدفت إلى التعرّف على العلاقة بين رضى المعلمين عن العمل، وبين نمط القيادة الإدارية السائدة في المدرسة، وبعض المتغيّرات كالراتب والعمر والخبرة. تكوّنت عيّنة الدراسة من (234) معلمًا من معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة مكّة المكرّمة؛ وتبيّن من خلال النتائج وجود علاقة بين رضى المعلمين عن العمل ونوع القيادة التربوية.

- دراسة (المزروع، 1999) بعنوان: «**الأنماط القياديّة للمديرين وعلاقتها بالرضى الوظيفي لدى العاملين**». وقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة التي يمارسها المديرون في القطاعَين الحكومي والخاص، ومستويات الرضى الوظيفي للعاملين تحت إشرافهم. استخدم الباحث مدخل المسح الاجتماعي كأحد مداخل المنهج الوصفي؛ وكان من أبرز نتائجها: يمارس المديرون في القطاع الحكومي النمط الأوتوقراطي بدرجة كبيرة، بينما يمارس نظراؤهم في القطاع الخاص النمط الديمقراطي بدرجة عالية، ووجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين النمط الديمقراطي للمديرين في القطاعين الحكومي والخاص، ومستوى الرضى الوظيفي للعاملين، وعلاقة ارتباطية سالبة بين مستوى الرضى الوظيفي للعاملين، والنمط الأوتوقراطي للمديرين في القطاع الحكومي، والنمط التسيّبي للمديرين في القطاع الخاص، بالإضافة إلى أنّ مستوى الرضى الوظيفي في القطاع الحكومي كان متوسطًا، بينما كان مرتفعًا في القطاع الخاص.

- دراسة (العفيفي ،1999) بعنوان: «**الأنماط القياديّة لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزّة، وعلاقتها برضى المعلمين عن العمل**».

وقد هدفت إلى الكشف عن النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزّة من وجهة نظر المعلمين، وقد اتّبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي، واستخدم استبانتين: الأولى لقياس أنماط القيادة، والثانية لقياس الرضى عن العمل. شملت عيّنة الدراسة (350) معلمًا ومعلمة يعملون في (59) مدرسة ابتدائية. وكان من أهمّ نتائجها: أنّ النمط الديمقراطي هو النمط السائد، يليه النمطان الأوتوقراطي ثمّ التراسليّ اللذان لا يمارَسان إلّا نادرًا، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين النمط الديمقراطي ومستوى رضى المعلمين عن العمل.

- دراسة (Smith, 2000) بعنوان: **"A study of the Relationship between the Principals Leadership style and teacher motivation: The teacher perspective"**. وقد هدفت إلى التعرّف على النمط القيادي للرؤساء الأكاديميين، والرضى الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جومان (Guman). اتّبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي،

وشملت عيّنة الدراسة (150) من أعضاء هيئة التدريس، واستُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. من أهمّ نتائجها: أنّ سلطة الرئيس كانت ضعيفةً، في حين كانت المهام واضحة، وأنّ النمط الديمقراطي يزيد من الرضى الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، وأشارت إلى وجود رضىً وظيفي داخلي عالٍ.

– دراسة (الوتار وجاسم، 2005) بعنوان: «**السلوك القيادي وعلاقته بالرضى عن العمل لدى مدرّسي التربية الرياضية**». وقد هدفت إلى التعرّف على العلاقة بين السلوك القيادي، والرضى عن العمل لدى مدرّسي التربية الرياضية في مركز مدينة الموصل في العراق. تكوّنت عيّنة الدراسة من (87) مدرّسًا في التربية الرياضية، و(31) مدير مدرسة في مركز مدينة الموصل. استخدم فيها الباحثان المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين السلوك القيادي، والرضى عن العمل لدى مدرّسي التربية الرياضية في مركز مدينة الموصل.

– دراسة (راشد، 2010) بعنوان: «**أنماط السلوك الإداري لدى القادة والمديرين، وعلاقته بالرضى الوظيفي لمرؤوسيهم**». وقد هدفت إلى معرفة مدى الرضى الوظيفي للعاملين في المؤسسات التعليمية والعسكرية في مدينة دمشق، وعلاقته بنمط السلوك الإداري السائد. تمّ اختيار عيّنة مكوّنة من (524) من بين المرؤوسين من معلّمين وعسكريين، واعتمد الباحث على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات؛ وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضى الوظيفي للعسكريين، وأنماط السلوك الإداري للقادة العسكريين، وبين الرضى الوظيفي للمعلّمين، وأنماط السلوك للمديرين في المدارس.

– دراسة (الروقي، 2012) بعنوان: «**الأنماط القياديّة لمديري المدارس، وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة الكرمة**». استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة كأداة للبحث، واختار عيّنة عشوائية مؤلفة من (500) معلم من أصل (1777) معلمًا من المدارس الثانوية الحكومية في مدينة مكة الكرمة. وقد أشارت النتائج إلى أنّ النمط القيادي الديمقراطي هو النمط السائد في ثانويات مكة المكرّمة، يليه النمط الأوتوقراطي ثمّ الترسلي، وإلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الديمقراطي للمديرين، والرضى الوظيفي للمعلمين، وعلاقة ارتباطية سالبة بين النمطَين الأوتوقراطي والترسلي، والرضى الوظيفي.

– دراسة (كنعان، 2017) بعنوان: «**نحو نمطٍ جديد لإدارة المدارس والثّانويات الرسمية في لبنان**». وقد هدفت إلى التعرّف على مدى تأثير الأنماط القياديّة التي يعتمدها مدراء المدارس والثّانويات الرسمية في قضاء بعبدا على الأداء والرضى الوظيفي للمعلّمين والأساتذة. تمّ اختيار عيّنة عشوائية مكوّنة من (2745) مديرًا وناظرًا ومشرفًا وتلميذًا في (67) مدرسة وثانوية رسمية، ووضع الباحث ثلاثة أنواع من الاستبيانات كأدوات لجمع المعلومات. وأظهرت النتائج أنّ المعلّمين والأساتذة يتأثّرون بشكلٍ كامل بنمط قيادة مديريهم، ما يؤثّر على رضاهم الوظيفي أو عدمه، وأنّهم يتمتعون بمستوىً مرتفع من الرضى الوظيفي بشكلٍ عام.

يتّضح من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغيّرَي الأنماط القياديّة للمديرين، والرضى الوظيفي للعاملين والعلاقة بينهما، أنّ أغلبها قد تناول القطاع العام، وقد تقاطعت في ما بينها معظم الأهداف والنتائج؛ وأشارت نتائج معظمها إلى وجود علاقة ارتباطية بين النمط القيادي والرضى الوظيفي، لدرجة أنّ النمط القيادي يُعدّ عاملًا حاسمًا في التنبؤ بمستويات الرضى الوظيفي للمعلّمين، وأنّ النمط القيادي، الذي يركّز على العلاقات الإنسانية والاجتماعية مع المعلّمين، هو الذي يحقّق

الرضى الوظيفي لهم.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث في موضوعها الرئيس وهدفها العام، وفي استخدام المنهج الوصفي كمنهجٍ ملائمٍ لمثل هذه الدراسات، والاستعانة بالاستبيان كأداةٍ لجمع البيانات والمعلومات؛ وقد تمايزت عيّناتُ تلك الدراسات من حيث طبيعة عمل أفرادها بين مديرين ومعلّمين ومدربين وأساتذة جامعيين وعسكريين وعاملين في منظمات أهلية، في حين اقتصرت عيّنة الدراسة الحالية على المعلّمين. ومن أبرز ما ميّز الدراسة الحالية المقارنات التي أجرتها بين التعليم الرسمي والتعليم الخاص، وبين الثّانويات والمدارس بما يخصّ سلوكيات المديرين القياديّة، والرضى الوظيفي لدى الأساتذة والمعلّمين.

الإجراءات المنهجية للبحث

منهج البحث

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته موضوع البحث، من حيث كونه يصف الظاهرة المدروسة كما هي واقعًا، ويعبّر عنها تعبيرًا كيفيًا وكمّيًا، ويحاول تحليل وتفسير بياناتها لاستخلاص النّتائج منها.

مجتمع وعيّنة البحث

تكوّن مجتمع الدراسة من المعلّمين والمعلّمات البالغ عددهم على وجه التقريب (1085)، والموزّعين على 38 ثانوية ومدرسة رسميّة وخاصّة في قضاء الهرمل، أمّا عيّنة الدراسة فقد تمّ تحديد حجمها بالاعتماد على معادلة (Jaeger Richard)، حيث بلغت (280) معلمًا ومعلمة، أي ما يعادل 25,8% من المجتمع الأصلي، وقد اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية من بين أفراد مجتمع الدراسة، وُزّعت عليهم (280) استبانة استُرجع منها (266) استبانة صالحة للتحليل.

أدوات الدّراسة

استخدم الباحث الاستبانة المغلقة كأداة لجمع المعلومات المطلوبة، وقد تكونّت من قسمَين: القسم الأول منها يختصّ بمعرفة آراء المعلّمين عن الأنماط القياديّة الممارَسة من قِبَل مديريهم، أمّا القسم الثاني فيتعلّق بقياس مستوى الرضى الوظيفي عند هؤلاء المعلّمين، بالإضافة إلى تضمينها معلوماتٍ وظيفية عن المعلم المستجيب.

وقد اعتمد الباحث على مقياس «ليكرت» الخماسي، وأعطى الدلالات اللفظية لاستجابات العيّنة قِيَمًا رقمية كدرجاتٍ متدرّجة من (1) إلى (5)، موضّحة على الشكل الآتي:

الدلالة اللفظية	غير موافق بالمطلق	غير موافق	موافق إلى حدٍّ ما	موافق	موافق جدًا
الدرجة	1	2	3	4	5

أما المدى لكل مستوى فتمّ احتسابه وفقًا للقاعدة: (5−1)/5=0,8، وموضّحًا على الشكل الآتي:

المدى	(1; 1,8)	(1,8; 2,6)	(2,6; 3,4)	(3,4; 4,2)	(4,2; 5)
المستوى	متدنٍّ جدًا	متدنٍّ	متوسّط	عالٍ	عالٍ جدًّا

صدق الأداة:

استعان الباحث بمجموعةٍ من المتخصّصين في مجال الإدارة وعلم النفس التربوي في الجامعة الإسلامية– لبنان، وعرض عليهم المسوّدة الأوّلية للاستبانة، لإبداء الرأي في مدى وضوح فقراتها بنائيًا، ومدى تناسب كل فقرة في قياس ما وُضعت لقياسه، ومدى ملاءمتها للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك سلامة الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات، ومدى ملاءمتها التدرج الخماسي لتحديد استجابة أفراد عيّنة الدراسة، وقد تمّ إجراء التعديلات والتغييرات اللازمة على الاستبانة بناءً على ملاحظاتهم وتوصياتهم.

ثبات الأداة:

تمّ تطبيق الاستبانة على عيّنة تجريبية مؤلفة من (20) معلّمًا ومعلّمة، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار ، وبفاصل أسبوعَين بين تطبيق الاختبارَين على نفس العيّنة، كما تمّ احتساب معامل الثّبات بطريقة الاتساق الداخلي للفقرات بحسب معادلة ألفا ( )كرونباخ، وقد بلغت معاملات الثبات (0,776) للقسم المتعلّق بالأنماط القياديّة، و(0,871) للقسم المتعلق بالرضى الوظيفي، وهو مؤشرٌ على أنّ فقرات الاستبانة تتمتّع بدرجةٍ عالية من الثبات، وأنها مناسِبة لأغراض الدراسة الحالية.

عرض وتحليل نتائج البحث

بعد إجراء المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية على أسئلة الدراسة ومتغيراتها عبر برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية SPSS، توصّل الباحث إلى النتائج الآتية:

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

«ما درجة ممارسة مديري الثّانويات والمدارس الرسمية والخاصة في قضاء الهرمل للنمط القيادي الديمقراطي، النمط الأوتوقراطي، والنمط التسيّبي ، من وجهة المعلمين العاملين معهم؟».

الجدول رقم (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الممارسة للأنماط القياديّة

النمط القيادي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الرتبة
الديمقراطي	2,751	0,584	متوسط	2
الأوتوقراطي	3,017	0,621	متوسط	1
التسيّبي	2,203	0,484	متدنٍ	3

يشير الجدول رقم (1) إلى أنّ مستويات ممارسة مديري المدارس والثّانويات في قضاء الهرمل للأنماط القياديّة الثلاثة موضوع الدراسة، من خلال تصوّر المعلمين والمعلمات العاملين معهم، كانت بين متوسطة ومتدنّية، وقد حلّ النمط الأوتوقراطي أوّلًا، تلاه النمط الديمقراطي، وحلّ أخيرًا النمط التسيّبي.

وقد تعود هذه النتائج إلى عدة عوامل منها:

– عدم إلمام عددٍ كبيرٍ من المديرين بأصول العمل القيادي، وبمفاهيم الأنماط القياديّة، وبالدور الذي يجب أن يقوم به مدير المدرسة، فمنهم من يتمحور تركيزه على الاهتمام بتنفيذ الأعمال والمهام، ومنهم –ولو بنسبة قليلة–لا يهتمّ بتحمّل المسؤولية الملقاة على عاتقه كما يجب؛ أمّا البعض الآخر فيدرك ما هو دوره القيادي وأهميته، ولكنّه يرى نفسه مقيّدًا بالأنظمة واللوائح التي تحدّ من دوره القيادي الذي ينشده.

– عدم ثقة المدير بقدرات المعلم، وعدم إيمانه بأهمية إشراكه في العملية التربوية وفي صنع القرارات لأنها تنتقص من دوره القيادي.

– اعتماد الدراسة على وجهة نظر المعلمين والمعلمات قد تتأثّر بطبيعة العلاقة بين المعلمين والمدير، وفي تصوّرهم لوصف النمط القيادي للمدير.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

«ما مستوى الرضى الوظيفي لمعلمي ومعلمات الثّانويات والمدارس الرسمية والخاصة في قضاء الهرمل كما يراها المعلمون أنفسهم؟».

الجدول رقم (2): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى الرضى في كل مجال من مجالات الرضى الوظيفي ومعدل الرضى العام

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
الراتب	2,228	0,687	متدنٍ	5
العمل	3,111	0,528	متوسط	1
النمو الوظيفي والترقي	2,396	0,56	متدنٍ	4
علاقات العمل	3,023	0,571	متوسط	2
الإدارة	2,757	0,634	متوسط	3
معدل الرضى الوظيفي العام	2,714	0,49	متوسط	

تشير أرقام الجدول رقم (2) إلى أنّ مستوى الرضى الوظيفي العام للمعلمين والمعلمات في مدارس وثانويات قضاء الهرمل من وجهة نظر المعلمين أنفسهم كان متوسّطًا، وقد تراوحت درجات الرضى في مجالاته الخمسة بين متوسطة ومتدنّية.

في مجال «الراتب»، كانت درجة الرضى متدنّية، وقد يعود السبب إلى شعور المعلمين بتدنّي قيمة الراتب والحوافز المادية، مقارنةً بحجم المهام والجهود التي يقومون بها، وعدم استقرار رواتبهم كون معظمهم يعملون بنظام التعاقد بالساعة، من دون أي تقديماتٍ إضافيةٍ تذكر، إضافةً إلى أنّه لا يلبي متطلباتهم الأساسية، واحتياجاتهم المعيشية أمام واقع تزايد الكلفة المعيشية، إن لم يكن الدخل الوحيد للكثير من المعلمين. وعليه يمكن القول، إنّ كفاية الراتب لتلبية احتياجات المعلم من شأنها أن ترفع من درجة الرضى الوظيفي لديه.

أما درجة الرضى عن مجال «العمل» فهي متوسطة، وتدلّ على أنّ طبيعة نظام وبيئة العمل لا بأس بها، وهي وملائمة إلى حدٍ ما، وذلك بما يؤمن للمعلم الراحة المطلوبة التي تخوّله الاستمرار في عمله بكل حيوية ونشاط، وتبعث في نفسه الرضى الوظيفي، وبما يشكّل بالنسبة إليه عامل استقرارٍ وظيفي، وضمانًا لمستقبله.

وفي مجال «النمو الوظيفي والترقي»، فدرجة الرضى متدنية؛ هذا يعني أن العمل لا يوفّر للمعلمين فرص التدريب والنمو المعرفي والمهني، ولا يتيح لهم مواكبة التطوّر في التعليم على مبدأ التجديد والابتكار، ولا حتى حضور الندوات والمؤتمرات وورش العمل ذات الصلة بتخصّصهم وعملهم. وقد يعود السبب إلى عدم وجود خطط وبرامج واستراتيجيات من قِبَل المعنيين في تنمية قدرات المعلم ومهاراته وصقل خبراته، وتمكينه من الحصول على ما يستجد في عمله، من أجل تطوير أدائه في مدرسته، وترقيته على أساس الكفاءة.

بالمقابل، فإنّ درجة الرضى على مجال «علاقات العمل» متوسطة؛ وهذا دليلٌ على وجود مناخ مدرسي مقبول إلى حدٍ ما، والسبب في ذلك قد يعود إلى مستوى العلاقات الإنسانية والاجتماعية

والوظيفية القائمة على التواصل والتعاون، وتكامل الأدوار، وتبادل الآراء والأفكار، والثقة والاحترام، خاصةً بين المعلمين مع بعضهم البعض، إذ يمكن لهذه العلاقة أن تمتدّ في غالب الأحيان إلى علاقات اجتماعية خارج إطار ودوام العمل. أمّا مع باقي أقطاب العملية التربوية، فالعلاقة قد تكون في مستوىً أقل من العلاقة بين زملاء العمل الواحد.

وفي مجال «الإدارة»، درجة الرضى متوسطة أيضًا؛ وهذا المؤشّر يعبّر عن مستوىً متوسط قد يميل إلى السلبية أكثر من الإيجابية، في شعور المعلمين بالرضى نتيجة ما تتخذه إداراتهم من سلوكيات وإجراءات وقرارات تخص هؤلاء المعلمين والعلاقة بهم، وقد تعود الأسباب إلى ممارسة مديري المدارس لسلوك النمط الأوتوقراطي، أو إلى عدم ممارستهم للنمط الديمقراطي بدرجة كبيرة.

ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث:

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسّطات درجات الأنماط القياديّة الممارَسة من قِبَل مديري الثّانويات والمدارس في قضاء الهرمل تُعزى لمتغيرَي القطاع التعليمي، والمرحلة التعليمية؟».

أ- الفروق في الأنماط القياديّة تبعًا لمتغير القطاع التعليمي:

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيم «ت» ومستوى دلالة الفروق في الأنماط القياديّة بين القطاع الرسمي والقطاع الخاص. (ن=266)

النمط القيادي	القطاع الرسمي (ن=166)			القطاع الخاص (ن=100)			درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية			
الديمقراطي	2,783	0,676	56%	2,698	0,385	% 54	264	1,297	0,196
الأوتوقراطي	2,931	0,68	59%	3,16	0,478	% 65	264	2,954	0,03
التسيّبي	2,277	0,51	45%	2,08	0,412	% 42	264	3,441	0,01

تشير بيانات الجدول رقم (3) إلى أنّ النمط الأوتوقراطي هو النمط الأكثر ممارسةً من قِبَل المديرين في كلٍّ من القطاعَين الرسمي والخاص، وتدلّ على عدم وجود تمايز بين ممارسات المديرين للنمط الديمقراطي في كِلا القطاعين، بينما أظهرت فروقًا في ممارستهم للنمط الأوتوقراطي لصالح المديرين في القطاع الخاص، وقد يعود السبب إلى تركيز المديرين في التعليم الخاص على زيادة الإنتاجية، وبلوغ الجودة في التعليم، والقدرة على المنافسة والتميّز، بالإضافة إلى قدرتهم على ممارسة النمط القيادي الذي يعتبرونه ملائمًا للعملية التربوية، بينما يسعى المديرون في التعليم الرسمي إلى التركيز على الأمور والقرارات الإدارية الروتينية الموضوعة لهم ، دون أن يكون هناك حرّية كافية لممارسة

الدور والنمط القيادي الذي يرونه مناسبًا. أمّا على مستوى ممارسة النمط التسيّبي، فكانت الفروق لصالح المديرين في القطاع الرسمي، وقد يعود السبب إلى أنّ المدير في التعليم الخاص معنيّ بأداء المؤسسة التي يديرها أكثر منه في التعليم الرسمي، وذلك بسبب ملكيته لهذه المؤسسة، أو لضمان استمراريته في إدارتها، وعليه وحده التصدي للمسؤولية الملقاة على عاتقه وتحمّلها، والابتعاد عن سلوكيات النمط التسيّبي في إدارته.

ب- الفروق في الأنماط القياديّة تبعًا لمتغيّر المرحلة التعليمية:

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيم «ت» ومستوى دلالة الفروق في الأنماط القياديّة بين الثّانويات والمدارس. (ن=266)

النمط القيادي	التعليم الثانوي (ن=166)			التعليم الأساسي (ن=100)			درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية			
الديمقراطي	2,643	0,608	% 53	2,811	0,563	% 56	264	2,260	0,025
الأوتوقراطي	3,181	0,646	% 66	2,924	0,588	% 58	264	3,311	0,001
التسيّبي	2,318	0,365	% 46	2,137	0,529	% 43	264	2,968	0,003

تشير بيانات الجدول رقم (4) إلى أنّ النمط الأوتوقراطي هو النمط الأكثر ممارسةً في الثّانويات وكذلك في المدارس، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات الإجابات على ممارسة المديرين لكلٍّ من الأنماط القياديّة الثلاثة تبعًا لمتغيّر المرحلة التعليمية.

فعلى مستوى ممارسة النمط الديمقراطي، كانت الفروق لصالح مديري المدارس في التعليم الأساسي؛ وقد يُعزى السبب إلى أن مديري هذه المدارس، ربما يكونون أكثر إدراكًا من مديري الثّانويات لمفاهيم هذا النمط القيادي، ولأهميته على مستوى التعاون والعمل المشترك بما يحقق أهداف العملية التربوية، ويراعي مصالح المعلمين. أمّا بالنسبة إلى النمط الأوتوقراطي، فكانت الفروق لصالح مديري الثّانويات، وقد يُعزى السبب إلى تركيز مديري الثّانويات على انتظام العمل المدرسي، والذي قد لا يتحقق إلّا من خلال إدارة حاسمة في سلوكياتها وقراراتها. وبالنسبة إلى النمط التسيبي، كانت الفروق أيضًا لصالح مديري الثّانويات، لكنّ الدرجة المتدنية التي عكستها إجابات أفراد عيّنة الدراسة، على مستوى ممارسة هذا النمط من قِبَل مديريهم في كِلا القطاعَين، تدفعنا إلى عدم الأخذ بدلالة هذه الفروق.

رابعًا: مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع:

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في الرضى الوظيفي للمعلمين تُعزى لمتغيّرَي القطاع التعليمي، والمرحلة التعليمية؟».

أ- الفروق في مستوى الرضى الوظيفي ومجالاته تبعًا لمتغير القطاع التعليمي:

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيم «ت» ومستوى دلالة الفروق في الرضى الوظيفي تبعًا لمتغير القطاع التعليمي. (ن=266)

مجالات الرضى الوظيفي ومعدل الرضى العام	القطاع الرسمي (ن=166)			القطاع الخاص (ن=100)			درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية			
الراتب	2,406	0,699	% 49	1,931	0,544	% 39	264	5,782	0,000
العمل	3,203	0,514	% 64	2,96	0,517	% 59	264	3,718	0,000
النمو والترقي	2,367	0,57	% 47	2,446	0,541	% 49	264	1,117	0,265
علاقات العمل	3,019	0,588	% 60	3,029	0,544	% 61	264	0,133	0.894
الإدارة	2,776	0,677	% 56	2,726	0,558	% 55	264	0,629	0,530
معدل الرضى العام	2,767	0,491	% 56	2,628	0,478	% 53	264	2,256	0,025

يُشير الجدول رقم (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في متوسطات الإجابات على مستوى الرضى الوظيفي العام وفي مجالَي «الراتب» و«العمل» لصالح معلّمي التعليم الرّسمي، وقد يكون ناتجًا بالعموم عن فارق الرواتب والتقديمات، بالإضافة إلى اختلاف ظروف ونظام العمل والأمان الوظيفي وغيره. ففي مجال «الراتب»، يدلّ ذلك على أنّ نظام الأجور والتقديمات المختلفة في التعليم الرسمي أفضل مما هو في التعليم الخاص، بالرغم من المستوى المتدني الذي عكسته إجابات أفراد عيّنة الدراسة على مستوى الرضى عن الراتب في كلا القطاعين. أمّا في مجال «العمل»، فهذا دليلٌ على أنّ ظروف وبيئة ونظام العمل، تشكّل للمعلمين في التعليم الرسمي عامل رضىً أكثر منه في التعليم الخاص؛ وقد يعود السبب إلى أنّ ضغوط العمل في التعليم الخاص تفرض على المعلمين بذل أقصى الجهود في أدائهم لضمان استمرارهم في وظائفهم دون مراعاة متطلباتهم العملية والشخصية، كضغوط كثافة عدد التلاميذ في الغرفة الواحدة، وضغوط المناهج ، والهاجس الذي يلاحق المعلمين بضرورة تحقيق مخرجات تعليمية عالية.

بالمقابل، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في متوسطات الإجابات على مستوى الرضى الوظيفي في مجالات «النمو الوظيفي والترقي»، «علاقات العمل»، و«الإدارة»، تعزى لمتغير «القطاع التعليمي». ففي مجال «النمو الوظيفي والترقّي» إشارةٌ إلى أنّ المعلّمين، في الرسمي والخاص، لديهم نظرة متقاربة إلى مستوى رضاهم الوظيفي المتدنّي، ودلالةٌ على غياب أيّ رؤية ذات صلة بهذا المجال في كِلا القطاعَين. وتدلّ وجهات النظر المتقاربة عند المعلمين على مجال «علاقات العمل» إلى تشابه المناخ المدرسي على مستوى العلاقات بين مختلف أطراف العملية التربوية، وعلى مجال «الإدارة» إلى تشابه أساليب العمل لدى المديرين في القطاعَين الرسمي والخاص في علاقاتهم مع معلّميهم.

ب- الفروق في مستوى الرضى الوظيفي ومجالاته تبعًا لمتغيّر المرحلة التعليمية:

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيم «ت» ومستوى دلالة الفروق في الرضى الوظيفي تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية. (ن=266)

مجالات الرضى الوظيفي ومعدّله العام	التعليم الثانوي (ن=96)			التعليم الأساسي (ن=170)			درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية			
الراتب	2,389	0,886	48%	2,138	0,526	43%	264	2,878	0,004
العمل	3,042	0,565	61%	3,151	0,503	63%	264	1,624	0,106
النمو والترقي	2,226	0،586	45%	2,492	0,522	50%	264	3,821	0,000
علاقات العمل	2,822	0,526	56%	3,136	0,566	63%	264	4,466	0,000
الإدارة	2,548	0,634	51%	2,876	0,605	58%	264	4,175	0,000
معدّل الرضى العام	2,617	0,523	52%	2,769	0,462	55%	264	2,463	0,014

تشير بيانات الجدول رقم (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في متوسطات الإجابات على مستوى الرضى الوظيفي العام ومجالاته عدا مجال «العمل».

ففي مجال «الراتب» كانت الفروق لصالح أساتذة الثّانويات، وهذا يدلّ على أنّ مستوى الرضى تجاه نظام الأجور والتقديمات عند أساتذة الثّانويات أكبر منه لدى معلمي المدارس في التعليم الأساسي. ويعزو الباحث ذلك إلى الدرجات الإضافية التي ينالها الأساتذة الثانويون عن معلمي التعليم الأساسي، والناتجة عن تصنيف المعلمين في فئاتٍ مختلفة وفقًا للمرحلة التعليمية التي ينتمون إليها. أمّا في مجال «العمل»، فإنّ عدم وجود فروق لدليلٌ على تشابه ظروف وبيئة ونظام العمل المعمول به، سواء في الثّانويات أو في مدارس التعليم الأساسي. بالمقابل، كانت الفروق في مجالات «النمو الوظيفي والترقّي»، «علاقات العمل»، و«الإدارة» لصالح معلّمي التعليم الأساسي، وتؤشر هذه الفروق إلى أنّ فرص النموّ الوظيفي والتدريب والترقية واكتساب الخبرات في التعليم الأساسي متاحةٌ أكثر منها في التعليم الثانوي، وذلك من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وقد يعود السبب إلى تعدّد المجالات التي من خلالها يستطيع المعلم في التعليم الأساسي القيام بها، فعلى سبيل المثال يُسمح للمعلم تعليم أكثر من مادة دراسية بمعزل عن تخصّصه، ما قد يكسبه الخبرة المتنوعة في أكثر من مجال، ويتيح له فرصة ممارسة أكثر من دور، كما ويحتاج المعلم في التعليم الأساسي إلى التزود بالمهارات وأساليب التعليم المناسبة، لكونه يتعامل مع جيل يتطلب منه تبسيط التعليم أكثر منه في التعليم الثانوي، بالإضافة إلى أنّ الجوّ المدرسي، الذي يسمح بإقامة علاقات التعاون والتشارك بين مختلف أطراف العملية التربوية، متوفرٌ في المدارس أكثر منه في الثّانويات، وأنّ الإجراءات الإدارية المتمثلة بسلوكيات وقرارات المدير المباشر والإدارة العليا وعلاقاتهم مع المعلمين، ملائمة لمعلمي المدارس أكثر من أساتذة الثّانويات.

وبالنسبة إلى الرضى الوظيفي العام، فعلى الرغم من أنّ رواتب الأساتذة الثانويين تفوق رواتب معلمي الأساسي، إلّا أنّ السبب في شعور المعلمين في المدارس برضىً وظيفي أكبر منه عند أساتذة التعليم الثانوي قد يعود إلى وجود بيئة مدرسية في مدارس التعليم الأساسي أكثر ملاءمةً عمّا في الثّانويات، لإثبات المعلم لذاته وممارسة دوره وتحقيق طموحاته الوظيفية، ولنسج العلاقات الإنسانية والتربوية مع زملائه وطلبته وإدارته ومحيطه التربوي.

خامسًا: مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الخامس:

«هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين الأنماط القياديّة لمديري الثّانويات والمدارس الرّسمية والخاصّة في قضاء الهرمل، والرضى الوظيفي لمعلّميهم؟»

جدول رقم (7): معاملات ارتباط «بيرسون» بين الأنماط القياديّة لمديري الثّانويات والمدارس، والرضى الوظيفي لمعلمي هذه الثّانويات والمدارس. (ن=266)

الأنماط القياديّة	مجالات الرضى الوظيفي					الرضى الوظيفي العام
	الراتب	العمل	النمو الوظيفي والترقي	علاقات العمل	الإدارة	
الديمقراطي	0,113	**0,419	**0,510	**0,566	**0,733	**0,558
الأوتوقراطي	0,129–	**0,230–	**0,188–	**0,314–	**0,562–	**0,345–
التسيّبي	0,083–	**0,317–	**0,394–	**0,424–	**0,288–	**0,355–

**: دالّ عند مستوى دلالة 0,01

*: دالّ عند مستوى دلالة 0,05

تُظهر بيانات الجدول رقم (7) وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًا عند مستوى دلالة) بين الأنماط القياديّة، وبين الرضى الوظيفي ومجالاته، عدا مجال «الراتب»؛ موضّحة على النحو الآتي:

– علاقة النمط الديمقراطي بالرضى الوظيفيّ العامّ طرديّة متوسطة، وكذلك علاقته بمجالات (العمل، النمو الوظيفي والترقي، علاقات العمل، والإدارة) طرديّة، بمستوى ارتباط (ضعيف، متوسط، متوسط، وقوي) على التوالي؛ وهذا يتفق مع الأدب النظري، ومع ما اجتمعت عليه الدراسات السابقة، في نتائجها التي أشارت إلى أن المديرين، الذين يشاركون معلميهم في اتخاذ القرارات والعمل بروح الفريق الواحد، ويقيمون معهم العلاقات الإنسانية، ويوازونها مع درجة الاهتمام بالعمل، ويمارسون أسلوبًا إشرافيًا مرنًا، ويقدّمون الدّعم اللازم للمعلمين لتجاوز ما يعيقهم، ويحلّ مشاكلهم ويحقق طموحهم، هم الأكثر إدراكًا لأهمية توفير العوامل التي تؤدي إلى رفع مستوى الرضى الوظيفي عند هؤلاء المعلمين.

– علاقة النمط الأوتوقراطي بالرضى الوظيفي العامّ سالبة ضعيفة، وكذلك بمجالات (العمل، النمو الوظيفي والترقي، علاقات العمل، والإدارة) سالبة بمستوى ارتباط (ضعيف، ضعيف، ضعيف، ومتوسط) على التوالي؛ فعلى الرغم من أن عددًا من معاملات الارتباط كانت منخفضة، إلا أن هذا الانخفاض يُعدّ نتيجة حقيقية لا ترجع إلى عامل الصدفة، وأن مستوى الدلالة يؤكد وجود علاقة حقيقية بين النمط الأوتوقراطي للمديرين، وبين الرضى الوظيفي للمعلمين ومجالاته، وهذا يدل على أن

المديرين الذين يحتفظون بكل السلطات، ويتفردون باتخاذ القرارات، ويفرضون التعليمات والأنظمة دون نقاش أو أي مساحة للحوار وتبادل الآراء، ويتعاطون بحزم مع معلميهم عند وجود أي خلل دون مراعاةٍ لظروفهم، هم بذلك يمارسون سلوكًا مؤثّرًا في خفض مستوى الرضى الوظيفي لمعلميهم.

– علاقة النمط التتسيبي بالرضى الوظيفي العام ومجالاته سالبة ضعيفة، عدا مجال «الراتب»؛ فعلى الرغم من أن عددًا من معاملات الارتباط كانت منخفضة، إلا أن هذا الانخفاض يُعدّ نتيجة حقيقية لا ترجع إلى عامل الصدفة، وأن مستوى الدلالة يؤكد وجود علاقة حقيقية بين النمط التسيبي للمديرين وبين الرضى الوظيفي للمعلمين ومجالاته. وهذا يدل على أن المديرين الذين يتجنبون تحمّل المسؤولية الملقاة على عاتقهم، ويفوضون صلاحياتهم إلى غيرهم، ويتهاونون في تطبيق الأنظمة، ولا يهتمون لنجاح مؤسستهم، هم بذلك يمارسون عملًا مؤثرًا في خفض مستوى الرضى الوظيفي عند معلميهم.

– عدم وجود علاقة ارتباطية بين الأنماط القياديّة، ومجال الرضى عن «الراتب»، ما يشير إلى أنّ نظام الأجور والحوافز لا يدخل ضمن ما يقوم به المدير المباشر في قراراته وسلوكياته.

التّوصيات:

على ضوء نتائج الدراسة، يقدّم الباحث التوصيات الآتية:

1– التوصيات الخاصّة بوزارة التربية والتعليم العالي:

– الاهتمام بالعاملينَ في القطاع التربوي وشؤونهم، من خلال عدالة التقديمات الماديّة والمعنوية والحوافز، وتوفير ظروف العمل المناسبة لهم.

– تزويد المديرين والمسؤولين بالمعرفة النظرية والتطبيقية بالقيادة الإدارية وأهميتها، ونظرياتها وأنماطها وخصائص القادة التي تزيد من فاعليتها، وذلك من خلال إعداد برامج هادفة، وخطط توعية، ودورات تدريب وتأهيل، وورش عمل للمديرين والمشرفين تخصّ هذه المواضيع، بالتعاون مع المركز التربوي للبحوث والإنماء، وتعزيز دوره، والاستفادة من البحوث والدراسات التي تناولت هذه المواضيع، من خلال اعتماد نتائجها في كل التغييرات التي تعتمدها الإدارة العليا في القطاع التربوي.

– وضع معايير لتقييم أداء وكفاءة المديرين، والبناء عليها في تجديد تكليفهم بمهامهم الإدارية، للحدّ من الاستمرار التلقائي في مواقعهم حتى سنّ التقاعد، وخاصةً في مدارس القطاع العام.

– اعتماد سلّم وظيفيّ يوفّر فرص ترقية عادلة للمتميزين والناشطين من العاملين، استجابةً لمتطلبات التطوير والتجديد، وتحقيقًا لفرص التنافس وتحقيق الذات.

2– التّوصيات الخاصّة بالمديرين:

– المحافظة على سلوكيّات العمل بروح الفريق، وسلوكيات تفويض السلطة، ومشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات، ووضع الخطط والأهداف المرتبطة بعملهم.

– تنمية الرقابة الذاتية لدى المعلمين، من خلال خلق حوافز للالتزام بالأنظمة والتّعليمات دون وجود

مراقب.

– استثمار الطاقات الذاتية للمعلمين، وتشجيعهم على المبادرات الفردية، وتوجيههم نحو التميّز والإبداع، مع حرية التصرف في المواقف التي تستلزم ذلك.

– الاهتمام بالعلاقات الإنسانية وتنمية التفاعل الاجتماعي، والثناء على جهود المعلمين وإنجازاتهم، وإنصافهم عند تقييم أدائهم، من خلال نظام حوافز عادل.

– توفير الرعاية الاجتماعية والصحية والنفسية للمعلمين، وتفهّم المديرين لمشاعرهم واحتياجاتهم ورغباتهم.

3– التّوصيات العامّة:

– ضرورة إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة الرضى الوظيفي بمتغيرات أخرى، مثل المناخ التنظيمي السائد، والمحفزات المادية والمعنوية وغيرها... وكذلك علاقة الأنماط القياديّة بالمواطنة التنظيمية، وبالصحة النفسية، وبالأداء الوظيفي...

– تعميم ممارسة المسؤولين لنمط القيادة الدّيمقراطيّة، لما لذلك من أثر إيجابيّ على سلوك العاملين ورضاهم الوظيفي.

المصادر والمراجع:

أبو النصر، مدحت. (2009). القيادة المتميّزة الجديدة. الطبعة الأولى. المجموعة العربية للتدريب والنشر. مصر.

الأشهب، نوال عبد الكريم. (2014). أساسيات في القيادة والإدارة. الطبعة العربية. دار أمجد للنشر والتوزيع. عمّان، الأردن.

البارودي، منال أحمد. (2015). الرضا الوظيفي وفن التعامل مع الرؤساء والمرؤوسين. الطبعة الأولى. المجموعة العربية للتدريب والنشر. القاهرة، مصر.

جاي مارزانو، روبرت، ووونر، تيموثي، واي ماكنلتي، برايان. (2009). القيادة المدرسية الناجحة. نقلته إلى العربية: هلا الخطيب. الطبعة العربية الأولى. مكتبة العبيكان، الرياض، وهيئة أبو ظبي للثقافة والتراث كلمة، أبو ظبي.

الحراحشة، محمد عبود. (2004). «العلاقة بين الأنماط التي يمارسها مديرو المدارس، ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم بمحافظة الطفيلة»، مجلة العلوم التربوية والنفسية: مجلد (7)، العدد (1)، ص (323).

حسان، حسن. والصياد، عبد العاطي. (1986). «البناء العاملي للأنماط القياديّة التربوية، وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم، وببعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة السعودية»، رسالة الخليج العربي: مجلد (7)، عدد (6)، ص(79).

خبراء المجموعة العربية، (2014). الرضا الوظيفي والارتقاء بالعمل المهني. الطبعة الأولى. المجموعة العربية للتدريب والنشر. القاهرة.

خطاب، عايدة سيد. (2001). العولمة ومشكلات إدارة الموارد البشرية. مكتبة الأكاديمية. القاهرة، مصر.

راشد، محمد يوسف. (2010). «أنماط السلوك الإداري لدى القادة المديرين، وعلاقته بالرضا الوظيفي لمرؤوسيهم»، أطروحة دكتوراه. كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

الروقي، عبد الله عايض. (2012). «الأنماط القياديّة لمديري المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة الكرمة»، رسالة ماجستير، قسم الإدارة التربوية والتخطيط. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

شفيق، محمد. (2005م). القيادة: تطبيقات العلوم السّلوكيّة في مجال القيادة. الطّبعة الأوّلى. مركز تطوير الأداء والتنمية. القاهرة، مصر.

العفيفي، خميس. (1999). «الأنماط القياديّة لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزّة وعلاقتها برضى المعلمين عن العمل»، رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس بالتعاون مع جامعة الأقصى، غزة.

كنعان، نواف سالم. (2009م). القيادة الإدارية. الطّبعة الأوّلى. الإصدار الثامن. دار الثقافة للنّشر والتوزيع. عمّان، الأردن،

كنعان، يوسف. (2017). «نحو نمطٍ جديد لإدارة المدارس والثّانويات الرسمية في لبنان»، أطروحة دكتوراه في التربية. الجامعة اللبنانية، بيروت، لبنان.

المكاوي، عاطف عبد الله. (2103). القيادة الإدارية. ط1. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع. القاهرة.

المزروع، بدر بن سليمان. (1999). "الأنماط القياديّة للمديرين وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى العاملين"، رسالة ماجستير. قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف، الرياض.

المصري، إيهاب عيسى، وعامر، طارق عبد الرؤوف. (2015). القيادة الإدارية والقائد الإداري. ط1. المؤسسة العربية للعلوم والثقافة. الجيزة، مصر.

النخلة، وفيق. (2015). القيادة الإدارية وفن التحفيز. ط1. دار أمجد للنشر والتوزيع. عمّان، الأردن.

الوتار، شاكر. وجاسم، السيد حمزة. (2005). «السلوك القيادي وعلاقته بالرضا عن العمل لدى مدرسي التربية الرياضية»، دراسة ميدانية. جامعة الموصل، العراق.

-Hersey, P & Blanchard, K. (1988). “Management of Organizational Behavior: Utilizing human resources”. (5th ed.) Englewood Cliffs, New Jersey: prentice Hall.

-Ki-Suck. (1970). “Change– Teacher-Centered Management Style of Public School Principals and Job Satisfaction of Teacher”. ERIC=ED042259.

-Smith, T. M. (2000). “A study of the Relationship between the Principals Leadership style and teacher motivation: The teacher perspective”. Dissertation Abstract International: AQ6/08. p.2808.

-Vroom, V.H. (1964). Work and Motivation. John Wiley. New York.

الملاحق:

استبانة الدراسة:

البيانات الوظيفية للمعلّم:

أ– القطاع التعليمي: رسمي – خاص

ب– المرحلة التعليمية: تعليم ثانوي – تعليم أساسي

القسم الأول: استبانة الأنماط القياديّة لمدير المؤسسة

يرجى وضع اشارة (X) تحت الخيار المناسب لكل فقرة، وذلك من وجهة نظركم ومعرفتكم بسلوك مدير (ثانويتكم / مدرستكم) القيادي.

رقم الفقرة	الفقرة	غير موافق بالمطلق	غير موافق	موافق إلى حدٍ ما	موافق	موافق جدًا
1	يبدي مدير المدرسة مرونةً في تنفيذ الأنظمة والتعليمات تبعًا للموقف					
2	يمنح المدير العاملين سلطات متكافئة مع المهام المنوطة بهم					
3	يفوّض المدير بعض صلاحياته للعاملين بشكل مقنّن					
4	يشجّع المدير على تطوير قدرات الموظفين المهنية واتجاهاتهم					
5	يحثّ المدير العاملين على التعاون وتنسيق الجهود فيما بينهم					
6	يتبادل المدير الآراء مع المعلمين ويناقشهم بموضوعية					
7	يتيح المدير للعاملين فرص الاعتماد على قدراتهم الذاتية لإيجاد الحلول لمشكلات العمل التي تواجههم					
8	يتيح المدير فرص المشاركة للعاملين في اتخاذ القرارات					
9	يسعى المدير إلى تحقيق أهداف المدرسة بالتوازي مع الاهتمام بمصالح العاملين فيها					

10	يقيم المدير علاقات إنسانيّة جيّدة مع العاملين					
11	يهتم المدير بحلّ المشكلات الشخصية للمعلمين					
12	يحتفظ المدير بجميع سلطاته بمفرده					
13	يعتمد المدير مبدأ الثواب والعقاب بصورة شخصية كأسلوب للترغيب والترهيب في العمل					
14	يفرض المدير التعليمات وتطبيق الأنظمة حرفيًّا دون مناقشة أو إبداء الرأي					
15	يتدخّل المدير في أعمال ليست من مهامه					
16	يتعاطى المدير بحزم مع غياب المعلّمين دون مراعاة ظروف تغيّبهم					
17	يطالب المدير بتنفيذ الخطة التعليمية دون إشراك المعلمين في وضعها وتقييمها					
18	يمنح المدير امتيازات خاصة للمعلم الذي يبدي الولاء له					
19	يبدي المدير استياءً من انتقادات المعلمين لأدائه وسلوكياته					
20	يحاول المدير إثارة الصراعات والخلافات بين المعلمين					
21	يهتم المدير بتحقيق أهداف العمل دون مراعاة مصالح المعلمين واستقرارهم					
22	يبتعد المدير عن التفاعل الاجتماعي مع المعلمين					
23	يتهاون المدير في إصدار الجزاءات بحق المعلمين كثيري الغياب والمقصرين في أدائهم					
24	يعطي المدير الحرية المطلقة للمعلمين لممارسة أعمالهم وتحديد اتجاهاتهم داخل المدرسة					
25	يتجنّب المدير مواجهة المشكلات المدرسية والإدارية أو وضع الحلول لها					
26	يهمل المدير أهمية التعرّف إلى قدرات وميول واتجاهات المعلمين					
27	ينصرف المدير عن الأعمال المرتبطة بالإدارة المدرسية إلى أعمال أخرى					
28	يتردّد المدير في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل المدرسي					

29	يمنح المدير سلطته الإدارية للعاملين في المدرسة					
30	يحاول المدير كسب رضى المعلمين ولو على حساب أهداف العمل المطلوبة					
31	يتجاهل المدير نتائج العملية التربوية المنشودة في تقويم أداء المعلمين					
32	يتغاضى المدير عن تطبيق اللوائح التنظيمية في مجال العمل المدرسي					
33	يخضع المدير عادةً لرغبات المعلمين الشخصية في مختلف مواقف العمل كيفما كانت					

القسم الثاني: استبانة الرضى الوظيفي للمعلمين

يرجى وضع اشارة(x) تحت أحد الخيارات المناسبة لكل فقرة، انطلاقًا من وجهة نظركم التي تعبّر عن مدى رضاكم الوظيفي في (ثانويتكم / مدرستكم).

رقم الفقرة	الفقرة	غير موافق بالمطلق	غير موافق	موافق إلى حدٍ ما	موافق	موافق جدًا
1	يكفيني الراتب الذي أتقاضاه معيشيًا					
2	يتناسب الراتب الذي أتقاضاه مع حجم المهام والعمل الذي أؤديه					
3	أحصل على زياداتٍ مُرضية عن قيمة الراتب الأساسي كدرجات عن الشهادات العلمية ودرجات الخبرة والتعويض العائلي والمكافآت					
4	أعتبر الراتب الذي أتقاضاه عادلًا ومنصفًا مقارنةً برواتب الزملاء					
5	يحفّزني الراتب الذي أتقاضاه لزيادة العمل والإنتاجية					
6	أفضّل نظام الحوافز والرواتب المعمول به حاليًا في مؤسستي على أنظمة الرواتب المعمول بها في المؤسسات الأخرى					
7	أحصل على الخدمات المختلفة التي تلبّي احتياجاتي الاجتماعية كالتأمين الصحي والقروض المالية والسكنية					

8	تتيح لي الإمكانات والوسائل التقنية والمكتبية المتوفّرة إنجاز عملي بشكلٍ مرضٍ					
9	تلائمني ظروف بيئة العمل كالإضاءة والنظافة والتهوية والهدوء في عملي					
10	أعلم بوضوح أهداف العمل والواجبات والمسؤوليات المناطة بي					
11	أشعر بالاعتزاز والرضى في الوظيفة التي أشغلها					
12	أعتبر مواعيد الدوام وعدد ساعات العمل وفترات الراحة ملائمة لظروفي العملية والشخصية					
13	أشعر بالأمان الوظيفي وضمان مستقبلي					
14	أتمتّع بالصلاحيات الكافية في اتخاذ القرارات التي يتطلّبها موقعي الوظيفي					
15	أنجز المطلوب منّي في عملي دون عوائق					
16	أخضع لبرامج ودوراتٍ تدريبية دورية تتيح لي مواكبة متطلبات العمل الذي أقوم به					
17	تتيح لي الدورات التدريبية تنمية قدراتي ومعارفي في مجال تخصصي					
18	يتيح لي نظام عملي فرص حضور مؤتمرات وندوات وورش عمل في مجال تخصصي					
19	يتيح لي عملي الترقية على أساس الكفاءة					
20	يتيح لي عملي اكتساب خبرات جديدة في تخصّصي					
21	يتيح لي عملي فرص التجديد والابتكار وتطوير طرائق جديدة في العمل					
22	يتوافق العمل الذي أقوم به مع طموحاتي					
23	يقدّر مسؤولي المباشر الجهود التي أبذلها في عملي					
24	يقدّر زملائي ما أبذله من جهود في عملي					
25	أقيم علاقاتٍ جيدةً مع زملائي وأتعاون معهم وفقًا لمقتضيات العمل					
26	أشعر بالولاء لمؤسستي والانتماء لتخصّصي					
27	يتفاعل الطلبة معي سلوكيًا ودراسيًا					

28	يتعاون التفتيش التربوي معي في القضايا التي تخصّ عملي					
29	يقدّر المجتمع العمل الذي أقوم به في المدرسة					
30	تراعي الإدارة ظروفي الشخصية والعمليّة وتقدّم المساعدة لي عند اللزوم					
31	تقوّم الإدارة أدائي بإنصاف وتقدّم الإرشادات اللازمة لي					
32	تقوم الإدارة العليا (وزارة التربية – مديرية التربية...) بالإجراءات وإصدار القرارات التي تنظّم عملي					
33	تقوم الإدارة بتوزيع واجبات وساعات العمل بيني وبين سائر المعلمين دون تمييز					
34	تقوم الإدارة بإشراكي في اتخاذ القرارات الخاصة بعملي					
35	تحرص الإدارة على سماع آرائي ومقترحاتي					
36	تقوم الإدارة باجتماعات دورية للوقوف على المشكلات المستجدة عندي كما عند سائر المعلمين محاولة حلّها					

مقارنة لكل محور بحسب متغيّر الإختصاص العلمي:

الرّسم البياني رقم (٤) مقارنة المتوسطات الحسابيّة لكل محور بحسب متغيّر الإختصاص العلمي

خلال الرّسم البياني أعلاه تبيّن لدينا بأنّ أعلى معدل متوسط حسابي (4.12) في اختصاص العلوم التربويّة في مهارة الابتكار والإبداع، بينما بلغ أدنى معدل (3.52) في إختصاص إدارة الأعمال لدى مهارة الثّقافة التّكنولوجيّة.

مقارنة المتوسطات الحسابيّة لكل محور بحسب متغيّر درجة الشهادة العلميّة:

الرّسم البياني رقم (5) مقارنة المتوسطات الحسابيّة لكل محور بحسب متغيّر درجة الشهادة العلميّة من خلال الرّسم البياني أعلاه ونتيجة للتحليل الإحصائي تبيّن لدينا بأنّ أعلى معدل متوسط حسابي (4.02) لدى مهارة التّفكير هو لحملة شهادة الماستر، وأدنى معدل (3.45) لدى مهارة الابتكار والإبداع هو لحملة شهادة الدكتوراه.

مقارنة المتوسطات الحسابيّة لكل محور بحسب متغير الخبرة العمليّة:

الرّسم البياني رقم (6) مقارنة المتوسطات الحسابيّة لكل محور بحسب متغيّر الخبرة العمليّة

من خلال الرّسم البياني أعلاه تبيّن لدينا بأنّ أعلى معدل متوسط حسابي (3.93) لدى المعلّمين الذين أصبحوا يمتلكون خبرة عملية حوالي 15 سنة وما فوق في مهارة الثّقافة التّكنولوجيّة. أمّا المعلّمين الذين أمضوا من (15–10) سنة في العمل الجامعيّ فلديهم أعلى معدل متوسط حسابي لدى مهارة الابتكار والإبداع (4.11). وفيما يتعلّق بالمعلّمين الذين أمضوا ما بين (10–5 سنوات) في العمل الجامعيّ فلديهم أعلى معدل متوسط (3.87) في المهارة الفكريّة. وأخيرًا فيما يتعلّق بالمعلّمين الحديثي الخبرة في العمل الجامعيّ (5–1 سنوات) فإنّ أعلى معدل متوسط حسابي (3.87) في المهارة الفكريّة.

نتائج البحث:

بعد تحليل نتائج الدراسه واختبار فرضيّاتها، إضافة الى ما تمّ عرضه في الجانب النظري للدّراسة فقد توصّلنا الى النتائج التاليّة:

- إدارة المعرفة هي إدارة حيويّة في الجامعة، اذ يعوّل عليها في إنتاج وتوليد المعرفة التي تستخدمها المنظمّة ضمن عملياتها.

- عملية إدراك المعرفة تتطلّب جهود كبيرة وتوفير جميع السبل اللازمة لها.

- اتضّح إنّ جوهر عمليّة إدارة المعرفة هي تنمية القدرات والأصول المعرفيّة لأجل بناء منظمات المعرفة.

- يمكن لأيّ منظّمة أن تنفّذ مبادرة إدارة المعرفة من خلال صياغة استراتيجيّات خاصة، بعد تحديد الفجوة المعرفيّة.

- بناء وتنظيم المعرفة وتطويرها يعتمد على التعلّم المنتظم والجهود المتواصلة.
- المهام التي يتّم إنجازها بمجملها تعتمد أساسا على توفّر المعرفة، حيث أنّها تتوفر قبل وأثناء ونهاية كل مهمّة.
- النتائج أثبتت أنّ العمل الجماعي يتّم من خلال خلق وتوفير بيئة عمل تساهم في بناء فرق العمل، من المهمّات التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها، ولكنّها تحتاج إلى جهود كبيرة من أجل تحقيقها.
- وجد أنّ هناك علاقة إيجابيّة بين عمليّة إدارة المعرفة بمختلف أبعادها وبين بناء مهارات القرن الحادي والعشرين.
- هناك تأثير إيجابيّ لعمليات إدارة المعرفة بعملياتها المختلفة على تنميّة مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلّمين.
- إنّ تنميّة وامتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلّمين بات حاجة ملّحة من أجل تطوير الجامعات ومواكبتها لمتطلبّات سوق العمل.
- إنّ امتلاك المعلّمين لمهارات القرن الحادي والعشرين تُساهم الى حدّ كبير من توليد المعرفة لديهم، وتمكينهم من نقلها الى الطّلاب والعمل على تنميتها لديهم.
- إنّ الجامعة التي تمتلك هيئة أكاديميّة تمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين هي من الجامعات التي سوف تصمد في مواجهة هذه التحديّات التي فرضها علينا هذا القرن.

- التوصيّات:

- بناءً على نتائج هذه الدّراسة نوصي بالأتي:
- إنشاء وحدة اداريّة تسمى إدارة المعرفة، تقوم بجميع ما يتعلّق بتسيير المعرفة، وتفادي انقسام مهمة المعرفة على جميع الإدارات.
- تنظيم اللقاءات والاجتماعات الدّوريّة بين كوادر المؤسسّة بمختلف مستوياتها الاداريّة لتبادل الاراء والتّجارب والأفكار، ومعالجة المشكلات التي تواجههم في العمل
- الاستمرار في تطبيق نظام تقييم الأداء الذي يوجد داخل المؤسسّة، بهدف التحسين المستمر.
- مشاركة المؤسسّة في اللقاءات الخارجيّة والمؤتمرات التي تجرى حول المعرفة والتعلّم.
- تبّني المؤسسّة إستراتيجيّة إدارة المعرفة، من أجل تحصيل أحسن المعارف ودمجها ضمن كادرها التنظيمي.
- التّركيز أكثر على توثيق كلّ التّجارب والخبرات التي بحوزة الموظفيّن الحاليين والمقبلين على التقاعد، والإستفادة القصوى من معارفهم.

References

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In Assessment and teaching of 21st century skills (pp. 17-66). Springer, Dordrecht.

- Burrough, P. A., McDonnell, R., McDonnell, R. A., & Lloyd, C. D. (2015). Principles of geographical information systems. Oxford university press.

- Carneiro, R. (2011). Accreditation of Prior Learning as a Lever for Lifelong Learning: Lessons Learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Feldbrunnenstrasse 58, 20148 Hamburg, Germany.

التّعليم المدمج

أ.د إلهام عبد الرسول بدران

الجامعة اللبنانيّة- كلية التربية (العماده- الفرع الأول)

يُمثّل التّعليم الأداة الفُضلى في تطوير المجتمعات الإنسانيّة وذلك من خلال المساهمة في تنمية كافّة الجوانب الثقافيّة، الاقتصاديّة، الاجتماعيّة، السياسيّة ...، يكثر الحديث في مختلف الأوساط التربويّة، العائليّة والسياسيّة في لبنان عن التّعليم عن بُعد والتّعليم المدمج، رغم أنهما يُستخدمان منذ سنواتٍ في العديد من دول العالم؛ إذ سرّعت الظروف الأمنيّة- السياسيّة ثمَّ انتشار وباء (كوفيد- 19)، البحث عن طرائقَ تعليميّةٍ تُعوّض التّعطيل القسريّ للمدارس والجامعات، فتوجّه التربويون والمسؤولون عن إدارات المدارس لاستخدام التّعليم عن بُعد لإكمال النقص في المناهج واختتام العام الدراسيّ 2019 – 2020 لتجنّب إصابة المتعلّمين والجسم التّعليمي والإداريّ بأيِّ ضررٍ ممكنٍ.

مع بداية العام الدراسيّ الحاليّ 2020- 2021 واستمرار انتشار الوباء، ظهر استخدام التّعلّم عن بُعد كضرورةٍ لا بدَّ منها، رغم ردّات الفعل السلبيّة على استخدامه من قبل المعلّمين والمتعلّمين والأهل في السّنة السّابقة؛ إنّ الظهور الحديث نسبيًّا للتعلّم الرقميّ في لبنان، جعله مقتصرًا على بعض المؤسسات التربويّة، إلّا أنّ انتشاره السريع وغير المحضّرمنذ السنة السابقة طرح أسئلةً كثيرةً خاصّةً حول شروط ومتطلبات التطبيق وحسب المواد الدراسيّة، لذا، ولمجاراة هذه التجديدات، لا بدّ من استخدام طرائق جديدة في التّعليم والتّعلّم والعمل على تدريب المعلّمين والمتعلّمين على تطبيقها.

إنّ استخدام التكنولوجيا ضرورةٌ عصريّةٌ لمجاراة التطوّر الحاصل في العالم وخاصّةً في المجال التربويّ، ليس فقط في زمن التوترات الأمنيّة والظروف الصحيّة الوبائيّة، إلّا إنّ الانتقال الفجائيّ وبدون تحضير أو تدريب مسبق من التّعليم التقليديّ المُعتاد في المدارس أيّ التّعليم الحضوريّ إلى التّعليم عن بُعد باستخدام الإنترنت كان له سلبيات كثيرة، ممّا أدّى إلى ظهور مصطلح «**التّعليم المُدمج**» كإجراءٍ تعليميٍّ تربويٍّ يجمع بين إيجابيات التّعليم المدرسيّ الحضوريّ والتّعليم عن بُعد. **فما هو مفهوم كلٍّ من التّعليم عن بُعد والتّعليم المدمج؟ كيف يمكن تطبيق التّعليم المدمج في مدارس لبنان في ضوء المتطلبات والإمكانيات الحاليّة؟**

أوّلًا: مفهوم التّعليم عن بُعد

بدايةً، لا بدّ من الذكر إنّ التطوّر الرقميّ قد دخل حياة المجتمعات منذ سنين بنسبٍ متفاوتةٍ حسب المستويات العلميّة والاقتصاديّة لكلِّ دولةٍ، ظهر في نهاية السبعينات من القرن العشرين عبر الجامعات في أوروبا وأميركا، حيث ترسل المقرّرات الجامعيّة بواسطة البريد (كتب، شرائط تسجيل، فيديوهات مع الشروحات الوافيّة والفروض المطلوبة)، إلّا إنّ الإمتحانات تتمّ حضوريًّا في مبنى الجامعة. عبّر دوبراك ودجباره «DuBrac et Djebara» عن تأثير دخول التكنولوجيا على الحياة الإنسانيّة، فالتطور الرقميّ حوّل العادات في جميع المجالات، هذه التحولات طالت التّعليم بكلِّ مراحله حيث ظهرت التجديدات التربويّة عبر الاستخدام الرقميّ الذي يهدف إلى تأمين نجاح المتعلّمين من خلال تحسين ظروف التّعلّم والتّعليم، من هنا أهمية وضع استراتيجيةٍ متكاملةٍ لهذا التطوير نحو التربية الرقميّة التي هي عبارة عن «مجموعة وسائل بشريّة، تكنولوجيّة وماديّة مقدّمة لتعلّم المعارف والكفايات التي تدمج

الاستخدام الرقميّ سواءً حضوريًّا أو عن بُعد بواسطة الإنترنت».

تُعرّف إيمان الحباري (2020) التّعلّم عن بعد بأنّه وسيلةٌ تعليميّةٌ حديثةِ النشأة تعتمد في مضمونها على اختلاف المكان، وبُعد المسافة بين المتعلّم ومصادر المعلومات التقليديّة (المعلّم، الكتاب).

كما يستخدم مصطلح التّعليم الإلكترونيّ الذي هو حسب محبوب نظام حديث للتعليم باستخدام وسائل الإتصال الحديثة وشبكة الإنترنت والوسائط المتعدّدة، يعتمد على إيصال المعلومة بأقصرِ وقتٍ وأقلِّ جهدٍ وأكبرِ فائدةٍ، يعتمد التّعليم عن بُعد على وجود منصّةٍ عبر الإنترنت فيها جميع الدروس المطلوبة مع وجود المعلّمين المختصين بمختلف المواد الدراسيّة لتقديم المساعدة في شرح الدروس عن بُعد في معظم الأوقات، بالإضافة إلى وجود صفوفٍ اختياريّةٍ مباشرةٍ يحضّرها المتعلّمون في المدرسة خاصّةً تلك التي تتطلّب تفاعلًا مباشرًا بين المعلّمين والمتعلّمين.

هناك نوعان للتعليم الإلكترونيّ: الأول يسمّى بـ «التّعليم المتزامن» وهو يتطلّب وجود المعلّم والمتعلّم في الوقت نفسه والنوع الثاني «التّعليم غير المتزامن» وهو غير مباشرٍ ولا يحتاج لوجود المعلّم والمتعلّم في الوقت ذاته. هكذا فالتّعليم عن بُعد يتضمّن التّعليم عبر الإنترنت وبالتالي يستوجب نشاطاتٍ تدريبيّةً تفاعليّةً بصريّةً سمعيّةً تقدّم خلال الدّرس، توضّح المحتوى المعرفيّ ...، وهنا لا بدّ من لفت النظر أنّها تختلف عن الصفوف العاديّة المدعّمة بالتكنولوجيا بأنّها تتطلب نشاطاتٍ عبر الإنترنت أكثر من تلك الدّروس المباشرة.

يتضمن التّعليم عن بُعد التّعليم عبر الإنترنت، وهذا يستوجب نشاطاتٍ متنوعةً بين السمعيّة والبصريّة تقدّم متزامنةً خلال الدّرس أو غير متزامنةٍ، ويتوسّل الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا، يتجسّد في دروسٍ مدمجةٍ أيّ تجمع مزجًا لبيئات التّعلّم (المدرسة وخارجها) وترتكز على استراتيجياتٍ تعليميّةٍ– تعلّميّةٍ ترتبط بالصفوف التقليديّة أيّ بالحضور المباشر لطرفيّ العملية التّعلميّة– التّعليميّة، وبصفوفٍ تقدّم عن بُعد. يوضّح دزيبان بأنّ الصفوف التي تعتمد التّعليم المُدمج تختلف عن تلك الصفوف المدعمة بالتكنولوجيا (عرض المعلّم/ المعلّمة فيديو توضيحي أو جدولٍ ...)، إذ أنّها تتطلّب نشاطاتٍ عبر الإنترنت أكثر من النشاطات المباشرة.

ثانيًا: إيجابيات التّعليم عن بُعد

من الواضح أنّه في العصر الحاليّ يصعب التخلّي عن التكنولوجيا بشكلٍ عامٍ، لما لها من فوائد على حياة الإنسان بكافة جوانبها ومنها التّعليم. هذا دفع المؤسسات التّعليميّة للتنافس فيما بينها على استخدام تكنولوجيا التّواصل والمعلومات من أجل إثبات تفوّقها ومواكبة التطوّر العصري، ونظرًا لإيجابياته المتعدّدة التي يمكن اختصارها بما يلي:

– إنّ التّعليم– التّعلّم عن بُعد هو وسيلة العبور إلى هذا العصر عصر العولمة والاقتصاد المنفتح والمترابط عالميًّا،عصر الثورة العلميّة والتكنولوجيّة السريعة والفورة المعرفيّة المستمرة، عصر الكمبيوتر (الحاسوب) والإنترنت والأقمار الإصطناعيّة واكتشاف الكون والسكن في الفضاء.

– عدم ارتباط التّعلّم بمكانٍ محدّدٍ، ممّا يسهّل على المتعلّم الحصول على المادّة التّعليميّة بمرونةٍ أكبر.

– يتميّز التّعليم عن بُعد بأنّه نموذجُ تعليمٍ متنوّعٍ ومرنٍ للمتعلّمين، يتمّ خارج الصفوف فيقدّم الحلّ لمشكلة الدوام، حيث يتمّ التواصل مع المعلّمين بسرعةٍ وسهولةٍ وفي أوقات عديدة خارج الدوام الرسميّ.

– يُناسب مختلف المواد الدراسيّة وعدّة أساليب تعليميّة.

– يقدم حلًّا لمشكلة الصفوف الكبيرة العدد مع المحافظة على نوعية التّعليم.

– يعزّز الاعتماد على النفس في التّعلّم الذاتيّ، ممّا يزيد من ثقة المتعلّم بقدراته.

– ينوّع مصادر المعلومات للمعلّم وللمتعلّم عبر الوصول إليها مُتاحة على شبكة الإنترنت، وقد سهلت طرق تخزين المعلومات واسترجاعها وانتشار أجهزة الحواسيب على ذلك.

– يسمح بتنويع أساليب التّعليم وملاءمتها للمتعلّمين الذين يعانون من صعوباتٍ في تركيز انتباههم لوقتٍ طويلٍ فيمكنهم إعادة الدرس أكثر من مرّة لتوفّره مسجلًا طوال الوقت.

– إتاحة المجال للمتعلّم بتنظيم وقته حسب ظروف حياته (دوام عمل، ممّارسة هواية ...).

– سدّ النقص في أعداد المعلّمين وخاصّةً في البلدان الشاسعة وتلك التي تعاني ضعف الإمكانيات التجهيزيّة في المدارس (مقاعد، طاولات، وسائل تعليميّة ...) وإتاحة المجال للتعلّم والترقّي لمن لم يتمكن من متابعة التّعليم النظاميّ.

ثالثًا: سلبيات التّعلّم عن بُعد

رغم هذه الإيجابيات إلّا أنّ هذا النوع من التّعليم يؤثر سلبًا على النّموّ الاجتماعيّ للمتعلّم والشعور بالوحدة والعزلة عن الناس نتيجة إلغاء الحضور الشخصيّ للمتعلّمين والمعلّمين في الصفوف والتّعامل الطويل مع جهازٍ آليٍّ، عدا النتائج الصحيّة السلبيّة على جسده وبصره بالإضافة إلى ما أوردته شروق محبوب عن «عيوب التّعليم الإلكترونيّ»:

– الحاجة إلى بنيةٍ تحتيّةٍ (أجهزة حواسيب، توفّر الطّاقة والإنترنت بالسرعة المطلوبة ...).

– الكلفة العاليّة على أهالي المتعلّمين نظرًا لارتفاع أسعارهذه التجهيزات مقابل المستوى المعيشيّ لمعظم أهالي المتعلّمين.

– النقص في أعداد المعلّمين القادرين على استخدام التقنيات الرقميّة، ونقص الخبرة لديهم ولدى المتعلّمين والأهالي في التّعامل مع الأجهزة الإلكترونيّة.

– اختلاف كفاءة التجهيزات عند المتعلّمين في المنازل (أجهزة، سرعة الإنترنت، توفّر التّيار الكهربائيّ ...).

– الكلفة العاليّة لاقتناء الأجهزة الحاسوبيّة وخاصّةً أنّها في تطورٍ مستمرٍ، ممّا يجعل الاختلاف بين أجيال الحواسيب عائقًا أمام امتلاكها من قبل المتعلّمين.

– تناقص الدافعيّة عند المتعلّم بعد انقضاء وقتٍ طويلٍ أمام شاشة الحاسوب.

– فقدان التفاعل الإنسانيّ في عملية التّعليم– التّعلّم وبالتالي غياب المناقشة والاستفسار عن النقاط الصعبة.

– الحاجة إلى متخصصين في إدارة أنظمة التّعلّم الإلكترونيّ.

– عدم تحفيزالمتعلّم على الابتكار لوجود الإجابات جاهزة وهي الموضوعة في البرنامج دون مناقشة.

– اقتصار المادّة على الجزء النظريّ من المقرّر الدراسيّ، ممّا يحرم المتعلّم من التجارب العمليّة نظرًا لقلّة صلاحية التّعليم الإلكترونيّ للمقرّرات العمليّة.

– اقتصار دور المعلّم على الجانب التّعليميّ وغياب الدور التربويّ أيّ إكساب المتعلّمين القيّم والمواقف المرغوبة.

– صعوبة تقويم المعلّم عن بُعد لتحصيل المتعلّمين، والمراقبة (الحضور، المشاركة، غياب القيام بالتغذية الراجعة خاصّةً في التّعليم غير المتزامن)، ممّا يفقد التّعليم جدواه، كما يعجز المتعلّم عن تقويم تحصيله وأدائه ذاتيًّا.

تضيف العبادي حول سلبيات استخدام التكنولوجيا في التّعليم، إنّ استخدام الهواتف الذكية والحاسوب والتابليت (Tablet) مكان الورقة والقلم، قد أدّى إلى تدني مستويات المتعلّمين في المهارات الأساسيّة كالكتابة الصحيحة والخطّ الجيّد ...، كذلك قد تقدّم بعض المواقع معلوماتٍ مضلّلةً أو خاطئةً (مثلًا: رسم خاطئ لشكل الكرة الأرضيّة، إظهارالانتفاخ عند القطبين وليس عند الدائرة الإستوائيّة، ممّا يساهم في تشكيل مفاهيم خطأ عند المتعلّمين تؤثّر سلبًا على تعلّمهم اللاحق)، هذا بالإضافة إلى تقليل دور المعلّم وتأثيره الإنساني على المتعلّمين.

رغم أنّ التكنولوجيا سهّلت الإتصال بين الناس، وسهّلت الوصول إلى المصادر، إلا أنّها عزلت الأفراد داخل الفصول الدراسيّة وجعلت المتعلّم هو مركز التّعلّم، ممّا أدّى إلى الحاجة إلى استراتيجيات التّعلّم البنائيّ لأنّها تدعو إلى التّعلّم التعاونيّ والتفاعل الاجتماعيّ التي من خلالها يبني الأفراد معارفهم الخاصّة. هذا الواقع دفع التربويين إلى الدعوة إلى عدم استخدام التّعليم عن بُعد لوحده وظهور **التّعليم المدمج.**

رابعًا: مفهوم التّعليم المدمج

تتعدّد التسميات لهذا النوع من التّعليم حسب الترجمة إلى اللغة العربية، ومنها المزيج، الخليط، المختلط، الهجين، المتمازج؛ هذا التّعليم يتوسّل الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا ويتجسّد في دروسٍ مدمجةٍ أي تقدّم تجميعًا/ مزجًا لبيئات التّعلّم، ترتكز على استراتيجياتٍ تعليميّةٍ– تعلّميّةٍ ترتبط بالصفوف التقليديّة أيّ بالحضور المباشر لطرفي العمليّة التّعليميّة– التّعلّميّة وصفوف تقدّم عن بُعد، هو يوظّف التّعليم الإلكترونيّ في التدريس مستفيدًا من إيجابياته دون سلبياته بالإضافة إلى إيجابيات التّعليم الحضوريّ.

إنّ التّعليم المدمج إذن هو نموذجٌ تربويٌ ينتج عن مزج حصص تعليمٍ/ تدريبٍ عن بُعد مع حصصٍ عاديةٍ حضوريّةٍ، وقد عرفته جامعة لافال «Laval»، بأنّه «نظامٌ من التدريب الذي يتضمن بنسبٍ متغيّرةٍ، نشاطاتٍ تدريبيّةً تُنفّذ حضوريًّا جسديًّا للمتعلّمين والمعلّم ونشاطاتٍ تدريبيّةً أخرى عن بُعد بطريقةٍ متزامنةٍ (synchrone) أو غير متزامنةٍ (asynchrone)» (Politique de la formation a distance, art. 25).

ترى شارليه «Charlier» (2006)، أنّ التّعليم الهجين يرجع إلى خلقِ كيانٍ جديدٍ يتميّز بخصائصَ أساسيّةٍ أهمّها تقاطع الحضور- المسافة ودمج التكنولوجيا لدعم عملية التّعليم- التّعلّم، وحسب أبو عيطة هو «امتداد لتدريس الفصول الدراسيّة على الإنترنت».

كما أنّ هناك من يعرّف التّعليم المدمج على أنّه التّعلّم الذي يوظّف ما نسبته 30% إلى 75% من أنشطته للتطبيق عبر الإنترنت ويخفض فيه وقت التّعلّم التقليديّ الحضوريّ في الصفوف الدراسيّة، كما تذكر بعض المراجع ما نسبته 20 ٪ إلى 80% للدراسة عن بُعد (Service d’appui à l’enseignement et à l’apprentissage).

لقد أكدّت وزارة التّربيّة الوطنيّة والشباب والرياضة في فرنسا على أنّ التّعليم الهجين/ المدمج هو مزج مفتوح من النشاطات التّعلّميّة الحضوريّة في توقيتٍ حقيقيٍ مع نشاطاتٍ عن بُعد إمّا متزامنة أو غير متزامنة، هذه النشاطات هي مهّمة ومتكاملة مع النشاطات الصفيّة، ممّا يستدعي إعادة تشكيل لجانٍ تربويّةٍ ومواكبة من قبل اختصاصيين في التكنولوجيا من أجل تدريب/ مساعدة المعلّمين على مزج هذين النوعين من التّعليم: التقليدي وعبر الإنترنت ومن الضروري تكامل عمل الأهل مع عمل المدرسة من أجل إنجاح عملية التّعلّم هذه، ونظرًا للتفاوت في واقع أهالي المتعلّمين يصبح دور المعلّم والمؤسسة كبيرًا ومتشعّبًا.

يجمع التّعليم المدمج إيجابيات التّعليم الحضوري والتّعليم عن بُعد معًا إذ أنّه:

- يسمح بتجاوز معوّقات المكان والزمان.

- يحسّن نتائج التّعلّم والتّفاعل بين المعلّم والمتعلّمين.

- يعطي وقتًا أطول للمتعلّمين للتفكير في النشاطات عبر الإنترنت.

- يشكّل بيئةً تعلميّةً ديناميكيّةً وتفاعليّةً، ممّا يسمح بمشاركة المتعلّمين بعد اكتسابهم معلومات عن الموضوع عبر الإنترنت.

- يسمح لعمل المجموعات والمناقشة سواء حضوريًّا أو عبر الإنترنت.

- يراعي الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين، فيمكّن المتعلّم البطيء إعادة الدرس حسب حاجته إذ تسمح نماذج التّعليم غير المتزامن بمرونةٍ كبرى للعمل الفرديّ للمتعلّم، فيشكّل حلًّا لمن عندهم ضعف القدرة على الاستيعاب السّريع.

• إلا أنّ هذا التّعليم يُعاني إلى جانب سلبيات التّعليم الإلكتروني، من سلبيات أخرى ذكرتها شاهين

(2020) أهمّها:

- التركيز على الأهداف المعرفيّة والمهاراتيّة للمتعلّمين مع إهمال الجوانب العاطفيّة والوجدانيّة.
- تدنّي مشاركة المختصين في المناهج في إعداد المقرّرات الدراسيّة المدمجة.
- النقص في النماذج العلميّة لدمج التّعليم التقليديّ بالإلكترونيّ في كافّة المواد الدراسيّة وخاصّةً باللغة العربيّة ومنها مادّة الجغرافيا.

هنا يجب التأكيد إنّ استخدام التكنولوجيا يبقى في خدمة التربية كعنصرٍ متكاملٍ مع العناصر الأخرى، قد تسّهل التّفاعل بين المتعلّمين أنفسهم، مع محتوى المقرّر ومع المعلّم/ المعلّمة سواءً كان التّعليم تقليديًّا أو عن بُعد أو مدمج، فلا بدّ لكي يكون ناجحًا من خطواتٍ منظمةٍ تسمح بتحديد الحاجات: متطلبات المادّة الدراسيّة، تحديد الأهداف التّعلّمية والنشاطات المناسبة لها وللمحتوى والنشاطات التقويميّة المرتبطة بالأهداف التّعليميّة- التّعلّميّة وصولًا لتحقيقها، مع بقاء تعلّم المتعلّمين في مركز المشهد.

خامسًا: خطوات/مراحل التّعليم المدمج

يتضمن مسار التّعليم هذا خمس خطوات أو مراحل تتداخل في مسار يسهل الإنتقال من التّعليم التقليدي إلى التّعليم المدمج، هذه المراحلِ هي التالية:

1 - التّحليل (Analyse): هي تحديد عناصر الدرس المطلوبة، تتطلّب من المعلّمة/ المعلّم تفكيرًا نقديًّا حول عدّة نقاط:

- المكتسبات الموجودة عند المتعلّمين.
- مدى تناسب المحتوى مع برنامج الإعداد ومع التّعليم المدمج إذ إنّ بعض المحتوى يمكن تقديمه عبر الإنترنت والبعض الآخر حضوريًّا.
- فعالية الإستراتيجيات التّعليميّة للمادّة الدراسيّة.
- قيمة النشاطات التقويميّة.
- اندماج التكنولوجيا المستخدمة التي تسمح بتنويع التّعلّم وجعله أكثر حيويةً كما تعطي مدخلًا لمروحةٍ واسعةٍ من الموارد التّعلّميّة.

2 - التصميم (Planification): تمثّل مجموع أجزاء الدّرس أي بنية الدّرس التي تشمل ستةَ عناصرٍ:

- كتابة الأهداف التّعلّميّة المتنوعة وبالصياغة الصّحيحة.
- اختيارعناصر المحتوى المرتبطة بالأهداف (المعارف والمهارات).

- اختيار النشاطات التّعليميّة التكوينيّة على أن يكون لكلِّ هدفٍ نشاط واحد على الأقل، بالإضافة إلى ضرورة الطلب من المتعلّمين كل 10- 15 دقيقة من العرض المشاركة في عمل/ نشاط يرتبط بالمادّة الدراسيّة.

- تحديد إستراتيجيات التدريس حسب خصائص المحتوى والنشاطات التّعليميّة وحاجات المتعلّم على أن تكون تفاعليّة وتستخدم التكنولوجيا، اختيارالوسائل التّعليميّة المناسبة.

- اختيار النشاطات التقويميّة.

3 - **التطوير (Developpement)**: أيّ تحضير المواد الضرورية للدّرس من مستنداتٍ مناسبةٍ لتعليم المحتوى للمتعلّمين مع أسئلةٍ مرفقةٍ، عرض باور بوينت، تسجيل صوتي /فيديو وقراءات ...، نشاطات ملائمة للمحتوى والأهداف المحدّدة.

4 - **التنفيذ (Réalisation)**: يتناول تطبيق الدّرس حسب الترسيمة وملاحظة مسارالخطوات: الأهداف العامّة والتّعليميّة واضحة ويمكن قياسها، كما يجب أن يكون لدى المتعلّمين معلومات دقيقة عن التّعلمات المطلوبة وكيف سيتمّ تقويم مدى تحققها.

5 - **التقويم والمراجعة (Evaluation)**: حيث تحدّد العناصر التي تمّت كما يجب وتلك التي لم تنفّذ وبالتالي تكييف الدّرس حسب نتائج التقويم، وهذا من خلال استخدام شبكة تقويم بالمشاركة مع المتعلّمين، بحيث توضّح محكات التقويم وانتظارات المعلّم.

سادسًا: أنماط التّعليم المدمج

يقوم التّعليم المدمج إذن على أنّ أجزاء من الدّرس الذي تمّ شرحه في الصّفّ تتكامل مع تلك الباقية والمهمّة عبر الإنترنت بطريقةٍ منطقيّةٍ تلائم الأهداف التعلميّة؛ وهنا من الضروري التأكيد أنّ نشاطات الإنترنت ليست عبئًا إضافيًا لدرسٍ كاملٍ حضوريًّا، وإنّما احلالها ضمن نشاطات الدرس الأساسيّة بدلًا من تنفيذها في غرفة الصّفّ، في هذا الجانب يؤكد أبو موسى والصوص أنّه ليس هناك استراتيجية واحدة للمزج بيّن التّعليم عن بُعد والتّعليم الحضوري، لأنّ المهارة تكمن في دمج عناصر عديدة ومختلفة بشكلٍ ملائمٍ وعمليٍّ؛ «فالتّعليم المتمازج الناجح هو مثل وصفةٍ طهيٍ ناجحةٍ، أو مثل معزوفةٍ موسيقيّةٍ ناجحةٍ، وبمقدار ما يتمّ خلط العناصرالمختلفة والمتكاملة بشكلٍ ملائمٍ وعمليٍّ يكون التّعلّم متمازجًا ناجحًا».

لذا تتنوّع أنماط التّعليم المدمج ولكلِّ نمطٍ متطلبات وشروط مناسبة، ويمكن إيراد الأنماط التالية:

1 - **التّعليم وجهًا لوجه (Face a face)**: حيث يقوم المعلّم/ المعلّمة بإيصال المادّة المعرفيّة (الجغرافيّة)، مباشرةً للمتعلّمين بالإضافة إلى تحديد بعض الموارد المعرفيّة عبر الإنترنت (مراجع، فيديوهات، نصوص...)، وذلك لإكمال المواد التي تمّ تدريسها حضوريًّا في الصّفّ، هذا يسمح للمتعلّم الإطلاع على هذه الموارد ودراستها خارج الصّفّ: في المنزل، في مختبر التكنولوجيا، إذا توفّر في المدرسة، أو داخل الصّفّ إذا كان مجّهزًا بشبكة إنترنت.

2 - **التّناوب أو المداورة (En rotation)**: في هذا النّمط تتمّ الدراسة بالتناوب من قبل المتعلّمين

والمعلّمين حسب برنامج زمنيّ محدّد، حيث تحدّد الأيام الدراسيّة في الصّفّ وتلك التي تتمّ خارجه بواسطة الإنترنت، وتتراوح نسبة التّعليم عبر الإنترنت بين 20 ٪ و80% من محتواه، مثلًا في مقرّر من 12 أسبوعًا، يجب أن تكون حصّتان منه على الأقل عبر الإنترنت وعشر حصص كحدٍ أقصى.

3 – التّعليم المرن (Flexible): هذا النمط يتطلّب وجود منصةٍ إلكترونيّةٍ تتضمّن مناهج التدريس لمختلف المواد الدراسيّة، بالإضافة إلى فيديوهاتٍ تشرح كلّ الدروس يستطيع كلّ متعلّم الوصول إليها عبر الإنترنت، من جهة ثانية يتمّ تحديد حصص تدريس حضوريّة من قبل المعلّم/ المعلّمة حسب رغبة وطلب من المتعلّمين الذين يحتاجون الاستفسار عن أيّ موضوع معرفيّ أو أيّ صعوبة ما لديهم، كذلك يمكن تحديد أوقات معينة لمجموعاتٍ صغيرةٍ من المتعلّمين لاستكمال النواقص لديهم.

4 – المختبر الإلكترونيّ (Laboratoire éléctronique): يعتمد هذا النّمط على إنشاء مختبراتٍ مجهزةٍ إلكترونيًّا داخل المدرسة، تحتوي المناهج/ المواد الدراسيّة يصلها المتعلّم عبر الإنترنت، ويتمّ التفاعل بين المعلّمين والمتعلّمين إلكترونيًّا من خلال فيديوهاتٍ مسجّلةٍ من قبل المعلّم، يطّلع المتعلّم عليها ساعة يريد، ويمكن التواصل بين الطرفين عبر رسائل البريد الإلكترونيّ أوعبر تطبيقاتٍ عديدةٍ.

5 – التّعليم المدمج الذاتيّ (A La carte): يعمد فيه المتعلّم إلى استكمال المقرّر/ الدروس التي درّسها حضوريًّا من خلال دورات يتابعها عبر الإنترنت، مع استمرار الحضور إلى المدرسة حسب حاجته الذاتيّة لذلك.

6 – التّعليم المعكوس أو الصّفّ المقلوب (La classe inversée): حيث يتمّ عكس النشاطات التّعلميّة بين الصّفّ والمنزل، فتتغيّر أدوار المعلّم والمتعلّم التقليديّة إذ يتمّ التحضيرلمحتوى الدّرس المطلوب من قبل المتعلّمين خارج الصّفّ (في المنزل، في مكتبة...) عبر (فيلم فيديو و/ أو رسوم توضيحيّة، خرائط ...) وفي غرفة الصّفّ يتمّ التطبيق والمناقشة بين مجموعات المتعلّمين بإشراف المعلّم/ المعلّمة.

سابعًا: متطلبات تطبيق درس حسب التّعليم المدمج

كما في الدّروس المعتادة، تتنوّع بنية الدّرس حسب مواصفات بيئة التّعلّم (مدى توفّر الحواسيب والإنترنت في غرفة الصّفّ والمختبر) ومحتوى الدّرس (الموضوع الجغرافيّ ومدى ملاءمته للتعلّم عن بُعد أو حاجته للتعلّم الحضوريّ)، وحسب خيارات المعلّم/ المعلّمة وحاجات المتعلّمين.

إنّ التحدي الأوّل والأساسيّ هو في توزيع النشاطات التّعليميّة بين الحضور الصّفيّ وبين العمل عن بُعد بطريقةٍ مدروسةٍ بعيدةٍ عن العشوائيّة لايجاد توازنٍ وفعاليّةٍ لكلٍّ من النوعين بحيث يستفيد المتعلّمين من حسنات كلّ نوعٍ منهما، لذا من المهم التنسيق بين أساتذة المادّة قبل بداية السنة الدراسيّة لتوزيع المحتوى التّعليميّ على التّعليم الحضوريّ أو عن بُعد ومن ثمّ تحضير كلّ ما يلزم من موارد إلكترونيّة لكلّ درسٍ، هنا لا بدّ من مرافقة الأخصائيين التقنيين وتعاونهم المستمر مع معلّمي مادّة الجغرافيا أو أيّ مادّة دراسيّة أخرى، هذا مع التدريب المستمر للمعلّمين حسب احتياجاتهم وإيجاد مراكز مختصّة للتواصل بين المعلّمين والتقنيين للاستفسار ولحلّ أيّ مشكلةٍ بشكلٍ سريعٍ ومباشرٍ. لا شك بأنّ توفر مستلزمات التّعليم عن بُعد لدى المعلّمين والمتعلّمين من أجهزةٍ (الحواسيب، الألواح الإلكترونيّة، الهواتف الخليويّة) وتيار كهربائيّ مستمر وتوفّر الإنترنت بشكلٍ دائمٍ ...، هي شروطٌ أساسيّةٌ لتطبيق

التّعليم المدمج.

ختامًا يرى الزهراني أنّ مستقبل التّعليم المدمج رهنٌ بالتغلّب على الصّعوبات التي يواجهها على جميع الصعد البشريّة، الماديّة، التجهيزيّة، التدريبيّة ... وسيكون «الخيار الأمثل في المستقبل لاستيعاب تلك المتغيّرات ووضعها في مكانٍ واحدٍ، حتى لا تصبح البيئة التربويّة في معزلٍ عن التطوّرات والتّسارع الذي يحدث في البيئة التربويّة في الخارج» (ذكرتها شاهين،2020).

ممّا سبق يظهر بوضوح أهميّة توجّه حكومات الدول في العالم العربيّ وفي لبنان خاصّةً والمسؤولين فيه لتطوير التّعليم لمواكبة هذا المدّ المعرفيّ العلميّ التكنولوجيّ الجارف، وأيضًا تقديم الدعم المادي للتجهيزات الضروريّة لهذا التّعليم (تأمين الحواسيب للمعلّمين والمتعلّمين، تأمين الإنترنت، الطاقة الكهربائيّة وبدائلها، المواقع الإلكترونيّة التّعليميّة المساعدة، المراكز المتخصّصة للاستفسار عن الصّعوبات التي قد تعترض المعلّمين خلال التطبيق ...)، والأهم تدريب المعلّمين والمتعلّمين والأهل على هذا النوع من التّعليم لكي يضمن التطبيق الصّحيح والمتكامل وبالتالي نجاح عملية التّعليم– التّعلّم؛ علمًا أنّ هذا النوع من التّعليم لا غنى عنه خلال الأزمات المتنوّعة سواء كانت سياسيّة– أمنيّة أو وبائيّة كما هو الوضع الحاليّ في لبنان.

المراجع

1 - أبو موسى، مفيد والصوص، سمير(2014). التّعلّم المدمج بين التّعليم التقليدي والتّعليم الإلكترونيّ. بيروت: دار المنهل.

2 – شاهين، فاطمة (2020). التّعلّم الإفتراضيّ ضرورة حتميّة في عصر الرقمنة. الموقع الإلكترونيّ: تعليم جديد.

3 – محبوب، شروق (2018). عيوب التّعليم الإلكترونيّ. الموقع الإلكترونيّ: موضوع.

4 – العبادي، كفاية (2018). سلبيات استخدام التكنولوجيا في التّعليم. الموقع الإلكترونيّ: موضوع.

1- Guide de soutien à la formation à distance. université de Montréal, Canada.

2- Charlier, Bernadette et al, (2006) .Apprendre en présence et à distance .Distances et Savoir, vol. 4.

العلاقات الاجتماعيّة في الرّواية العربيّة

«رمل الماية» أنموذجًا

حيدر الضّايع[1]

الملخّص:

الزّواج والأسرة وجهان لعملة واحدة، ومتى صلح الزّواج صلحت الأسرة، واستقام المجتمع. لذلك أولاهما الكتّاب حيّزًا مهمًّا في رواياتهم، فالأسرة صورة مصغّرة عن الوطن، ولو قامت بوظائفها المختلفة على مرّ الأزمان، لما وصل حال المجتمع إلى ما آل إليه الآن من تفشٍّ للجهل والخيانة والتّفكّك...

وانطلاقًا من هذا الدّور المهمّ للزّواج، عمد البحث إلى توصيفه في المجتمع العربيّ، وذلك من خلال رواية «رمل المابة»، التي اتّجهت نحو استثمار الموروث الشّعبيّ وكشفت عن واقع الارتباطات العاطفيّة والزّوجية، فصوّرت لنا صورة المجتمع بما يعتلج فيه من حبّ ومودّة من جهة، ومن صراع وخيانة من أجل تحقيق الغايات والرّغبات من جهة ثانية، تلك الرّغبات المتفاوتة.

ولعلّنا استطعنا من خلال هذه الرّواية رصد العلاقات الاجتماعيّة لكافة الفئات الشّعبيّة والحاكمة في المجتمع العربيّ، فتمّ تسليط الضّوء على علاقة الشّخصيّات بعضها ببعض، متناولين الزّواج والحبّ وصولًا إلى الخيانة الزّوجيّة، فرأيناها متجذّرة في قصر الحاكم.

المقدّمة:

إنّ خصوصيّة الشّكل الرّوائيّ وطبيعته المرنة، أسهمتا في سهولة تصوير الواقع، ممّا وثّق الرّابط بين الأدب والمجتمع؛ يقول رولان بارت (R.Barthes): «إنّ الرّواية عمل قابل للتّكيّف مع المجتمع»[2]، وقد «أصبحت الرّواية تملأ حيّزًا متميّزًا في أسواق الكتاب... إذ غدت وسيلة من وسائل التّربية والتّثقيف والتّرفيه وتهذيب الطّباع وترقيق العواطف وصقلها (من دون أن تكون بالضّرورة ممّا يندرج ضمن الأدب التّعليميّ) وذلك بحكم شموليّتها الثّقافيّة المتميّزة، في الغالب، بالعمق والأصالة الفكريّة... فهي الجنس الأدبيّ الذي يعبّر بشيء من الامتياز، عن مؤسّسات مجموعة اجتماعيّة»[3].

وقد انصبّ اهتمام العرب على الرّواية الاجتماعيّة للتّعبير عن ظروفهم وقضاياهم فقد اهتمّ هذا الفنّ «بتصوير الواقع وكشف أسراره وإظهار خفاياه وتفسيره»[4]، حين كتبت الرّواية عن المجتمع، و«نقلت صورة متكاملة عنه من دون أن تتجنّب الرّوافد والأحكام المنطقيّة»[5].

الحياة، الحبّ، السّرد، ثلاث دوائر تتداخل بقدر التحامها، وتلتحم بقدر تداخلها، لا تخلو الحياة

(1) طالب دكتوراه في اللغة العربية في جامعة القدّيس يوسف.

(2). Roland Barthes. **Le Degré zéro de l’écriture**. Paris: seuil, 1972. P. 25.

(3) عبد الملك مرتاض، **في نظريّة الرّواية**، ص 34.

(4) محبّة حاج معتوق، **أثر الرّواية الواقعيّة الغربيّة في الرّواية العربيّة**، ص 19.

(5) لويس عوض، **دراسات في النّقد الأدبيّ**، ص 50.

من الحبّ بوصفه مقوّمًا من مقوّماتها يقوم بدور المنظّم لأمورها، والمبرّر لوجودها، تعدّدت قصصه، وتنامت أحداثه، واتّسعت ثقافة الإنسان لتفسح المجال لحكاياته، ليس مبالغة أن نقول: لا حياة دونما سرد، ولا سرد دونما حبّ، ولا حبّ دونما سرد، واتّسعت المؤلّفات والمقولات لتطرح صفاته متسابقين، ومتفنّنين في تعدادها: الفردوس، شمس الطّبيعة الثّانية، جنّة الحياة على الأرض، بداية الحياة، منتهاها، وكما تسابق المفكّرون لوضع صفاته تسابقوا في التّأليف عنه: «ما من مؤلّف قديم أو حديث تطلّع إلى التّأليف في الحبّ، إلّا وهو يطمح إلى اكتساب أعظم قدر من القرّاء، إذ يعرف ما للحبّ من منزلة في النّفوس، وتأثير في الشّعور»[1]، بسط نفوذه على كلّ القلوب ، وأشرق على كلّ النّفوس فباحت بما في دواخلها من شجون وفنون.

انطلاقًا ممّا سبق، كان لا بدّ من معالجة إشكاليّة فرضها الواقع الاجتماعيّ والأدبيّ: كيف نظرت الرّواية العربيّة إلى الحبّ والزّواج؟

وقع الاختيار على رواية رمل الماية لـ «واسيني الأعرج» لأنّها إضافة نوعيّة وهامّة للرّواية العربيّة. الأمر الذي يحملنا على قراءتها بأكثر من طريقة، وعلى أكثر من مستوى؛ لأنّها تقول لنا ما نسيناه أو ما يجب أن نعرفه أو نتعرّف عليه.

وسأتّبع في هذا البحث المنهج الوصفيّ الذي يهتمّ بدراسة الظّواهر كما هي موجودة في الواقع، إضافة إلى أنّه يهتمّ بوصف الظّاهرة وصفًا دقيقًا يبيّن أهمّيّتها. والمنهج الوصفيّ هو أساس لتوضيح أيّ ظاهرة، وفي هذا البحث سأقوم بوصف ظاهرة الزّواج في الرّواية العربيّة.

وفي ما يلي، ملخّص عن الرّواية قبل الولوج في تفاصيل البحث:

يجدّد «واسيني الأعرج» في روايته «رمل الماية» علاقته بـ «ألف ليلة وليلة»، ولكن ضمن مناخ العصر الذي يعيش فيه، حيث تقوم دنيازاد بسرد أحداث حكاية «ليلة اللّيالي» التي تدور حولها الرّواية.

فتروي بداية انحراف السّلطة السّياسيّة والدّينيّة – زمن الحاكم الرّابع– عن الدّيمقراطيّة والمساواة ، وتعرض لإجهاض المحاولات الثّوريّة التي قامت عبر التّاريخ (أبو ذرّ الغفّاريّ، الحلّاج، ابن رشد...).

تبدأ القصّة مع «بشير إلمورو» الحكواتي الذي عاش في الأندلس زمن سقوطها على يد «أبي عبد الله محمّد الصّغير». فيضعنا في مواجهة أمام الواقع الذي نعيشه، لأنّ العبرة من الرّواية لا تُروى وإنّما تُستخرج من السّياق.

تستمرّ الرّواية على مسارين يتقاطعان في مرحلة ما من الرّواية، مسار دنيازاد والحاكم، ومسار «بشير إلمورو»، ينتهي بقيام الثّورة ومقتل الحاكم بأمره، واختفاء بشير إلمورو.

أوّلًا: تعريف الزّواج

أ- لغة:

ورد في القاموس المحيط: «الزوج: البعل والزّوجة بخلاف الفرد (...) ويقال للاثنين هما زوجان وهما

(1) محمّد حسن عبد الله، **الحبّ في التراث العربي**، ص 6.

زوج وزوجته امرأة وتزوّجْتُ امرأة (...) والأزواج: القرناء»[1].

وجاء في المعجم الوسيد–ط: «زاج بينهما – زوجًا: حرّش وأغرى. (أزوج) بينهما: قرن. زاوجه مزواجة، وزواجًا: خالطه. (زوّج) الأشياء تزويجًا، وزواجًا: قرن بعضهما ببعض. وفلانًا امرأة، وبها: جعله يتزوّجها (...) الزّواج: اقتران الزّوجة بالزّوج، أو الذّكر بالأنثى»[2].

وقال الزّمخشري في تفسير قوله تعالى: ﴿وَأَنبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾[3]: «من كلّ صنف»[4].

فالزّواج لغة هو اقتران أحد الشّيئين بالآخر، ليصير لكلّ منهما زوج بعد أن كان كلّ واحد منهما فردًا.

ب– في الاصطلاح:

الزّواج هو «علاقة جنسيّة تقع بين شخصين مختلفين في الجنس (رجل وامرأة)، يُشرّعها ويبرّر وجودها المجتمع»[5]، وهناك من عرّفه أنّه «علاقة مستمرّة مقبولة اجتماعيًّا بين رجل وامرأة (...) وهي تسمح بعلاقات جنسيّة»[6] لها ضوابط معيّنة، و«يستطيع خلالها الشّخصان المتزوّجان البالغان إنجاب الأطفال»[7]، ولا تكمن أهمّيّة الزّواج في إقامة علاقة بين شريكين، «ولكنّ أهمّيّته تبرز في العلاقات التي تربط بين عائلتيهما»[8].

هذا ويعدّ الزّواج «ترتيبًا بين شريكين وأسرتيهما (...)، ويحدّد الحقوق والواجبات لكلّ زوج تجاه الآخر (...) وتتمثّل الشّراكة في الزّواج فقط، بحيث يتمّ الاعتراف بهذه الشّراكة من قِبل طرفٍ ثالثٍ عن طريق التّوفيق لدى الدّولة ومن ثمّ اعتراف الدّولة بالزّواج»[9]. وهو «يختلف عن الأسرة، فهو عبارة عن تزاوج منظّم بين الرّجال والنّساء، في حين أنّ الأسرة عبارة عن الزّواج مضافًا إليه الإنجاب»[10].

إذًا، الزّواج هو أحد العادات الاجتماعيّة المتوارثة منذ الأزل، وهو رباط مُقدّس يربط بين شخصين، أساسه الحب والاحترام المتبادل بينهما؛ حيث يعملان معًا على إنشاء أسرة، والهدف منها هو إعمار الأرض وبناء مجتمعات قويّة ومتحضرة، كما يعدّ الزواج الوسيلة الشرعية التي تنضبط تحتها العلاقة الجنسية، وهو الإطار الذي يجب أن يولد فيه الأبناء. وبالتّالي استمرار النّوع البشري.

ثانيًا: الاختيار الزّواجيّ ومعاييره

---

(1) الفيروز أبادي، **القاموس المحيط**، مادّة (ز و ج)، 1/ 192 – 193.

(2) مجمع اللّغة العربيّة، **المعجم الوسيط**، مادّة (ز و ج)، ص 405.

(3) سورة ق، 50/ 7 .

(4) الزّمخشري، **تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**، ص 1043.

(5) إحسان محمّد الحسن، **علم اجتماع العائلة**، ص 48.

(6) محمّد مهدي القصاص، **علم الاجتماع العائليّ**، ص 32.

(7) إحسان محمّد الحسن، **م. س.**، ص 48.

(8) محمّد مهدي القصاص، **م. س.**، ص 32.

(9) جون سكوت، **معجم علم الاجتماع**: المفاهيم الأساسيّة؛ تر محمّد عثمان، ص 376.

(10) عبد القادر القصير، **الأسرة المتغيّرة في مجتمع المدنيّة العربيّة**: دراسة ميدانيّة في علم الاجتماع الحضري والأسري، ص 36.

يتزوّج النّاس لأسباب ودوافع متعدّدة يمكن حصرها في ثلاثة عشر دافعًا: «الحبّ، الأمان الاقتصاديّ، الرّغبة في حياة المنزل والأولاد، الأمان العاطفيّ، تحقيق رغبة الوالدين، الهروب من الوحدة المشاركة، الهروب من أوضاع غير مرغوب فيها في منزل الأسرة، إغراء المال، وجود الصّحبة والصّداقة، الحماية، تحقيق مركز اجتماعيّ معيّن، المغامرة»[1].

الاختيار الزّواجيّ هو عمليّة اختيار القرين لقرينه والمكوّنة من ثلاثة محاور رئيسة، وهي أسس وأساليب الاختيار التي يتمّ تحديدها واعتمادها بناء على طبيعة المجتمع وثقافته، حيث تختلف مقاييس عمليّة الاختيار، هذه العمليّة التي يتمّ من خلالها اختيار شخص للزّواج يتمتّع بصفة معيّنة وباستخدام الأسلوب المفضّل لتحقيق هذا الاختيار ضمن دائرة أو مجال اختياريّ محدّد وهي أولى الخطوات نحو الزّواج وأصعبها، فإذا كان من الصّعوبة على المرء أن يفاضل أو يختار بين أشياء معيّنة في حياته، فالصّعوبة تكون عند اختياره لشريك حياته[2]، «نجد أنّ عمليّة الاختيار الزّواجي «هي الطّريقة التي يغيّر بها الفرد وضعه من أعزب إلى متزوج، وهناك بعض الإجراءات المتّفق عليها في جميع المجتمعات لا بدّ من اتّباعها لإتمام الزّواج، إلّا أنّ هذه الإجراءات تختلف من مجتمع إلى آخر، ففي بعض المجتمعات يسمح للأفراد المقبلين على الزّواج أن يسهما في عملية الاختيار، أمّا في حالة الزّواج المرتّب فإنّ العمليّة تحدث بين أعضاء الجماعة القرابيّة بوجه عامّ»[3]. فهو «سلوك اجتماعيّ يتضمّن فردًا ينتقي من عدد من المعروضين، وجرت العادة أن يبادر الرّجل بالتّودّد إلى المرأة قصد الزّواج، وهذا لا ينفي دور المرأة في تطوير هذه العلاقة»[4].

نتبيّن أنّ العائلة تُعدّ أساس المجتمع، وهي البناء الأساسيّ لتلبية احتياجات أفرادها المادّيّة والعاطفيّة كباراً وصغاراً ، وتتشكّل من خلال رابطة الزواج. وتعدّ عملية الاختيار الزواجي ما بين الرجل والمرأة، من أعقد وأبسط الأمور التي يمر بها الإنسان، سواء كانت هذه العملية تقليدية، بمعنى بعض الترتيبات العائلية، أم بعد المرور في علاقة عاطفية «حبّ». والاختيار الزّواجي هو مرحلة تسبق الزّواج، وهو الطّريقة التي يغيّر فيها الفرد وضعه من أعزب إلى متزوّج، وتعدّ الإطار العامّ الذي يمكن أن تترك داخله مساحة من الحرّيّة الشّخصيّة والأسريّة في قراره بشرط عدم اختراقه للإطار العامّ.

ثالثًا: معايير الاختيار الزّواجيّ

تلك المواصفات أو الأسس التي يسعى الفرد إلى مراعاتها واعتبارها المقياس أو المعيار الذي يمكن اعتماده في تحديده بمن سيرتبط، وهذه الأسس قد تكون بيولوجيّة (ما يتعلّق بالشّكل والجمال والعمر) ومنها ما هو اجتماعيّ، (الجاه، المكانة، والمرتبة الاجتماعيّة، الحسب والنّسب، درجة القرابة) أو أخلاقيّة (الشّرف) أو ما يتعلّق بالجانب الاقتصاديّ للشّخص أو بمستواه التّعليميّ ودرجة ثقافته أو بوسطه الاجتماعيّ، ومنها ما يتعلّق بالانسجام والتّفاهم وما يسمّى بالحبّ، ومنها ما يتعلّق بشخصيّة وميول الفرد وطباعه ومهاراته كأسس يتمّ اعتمادها وتفضيلها في عمليّة اختيار شريك الحياة[5].

---

(1) سامية السّاعاتي، **الاختيار للزّواج والتّغيّر الاجتماعيّ**، ص 26.

(2) ماهر فرحان، **تحليل سوسيولوجي لنظام الاختيار الزواجي في المجتمع العربيّ**، ص 114.

(3) محمّد يسري إبراهيم دعبس، **الأسرة في التراث الديني والاجتماعي**، ص 25.

(4) سامية الساعاتي، **الاختيار للزواج والتغيير الاجتماعي**، ص 22.

(5) ماهر فرحان، **تحليل سوسيولوجي لنظام الاختيار الزواجي في المجتمع العربيّ**، ص 115.

تَختلف معايير ومتطلبات اختيار الشريك من مجتمع لآخر وداخل المجتمع الواحد، استناداً إلى عدة عوامل تتدخل فيها محددات الزمان والمكان إضافة إلى العوامل الاجتماعية والمادية والنفسية. وتتفاوت الأولويات في المعايير التي تعنى بالاطمئنان الاجتماعي والاقتصادي والنفسي، الضروري لبناء علاقة زوجية وعائلية تبعاً للفروقات والاختلافات الفردية.

رابعًا: الزّواج في رواية رمل الماية

سندرس علاقة الحبّ بين ماريوشا والبشير إلمورو:

- **ماريوشا:**

أحبّت ماريوشا أستاذها في الجامعة: «تمنّت أن يكون مثل جميع البشر لتعشقه مثلما عشقت ذات زمن أستاذها في الاقتصاد السّياسيّ، ويوم اكتشفت نذالته وابتذال الجامعة التي تحوّلت إلى صورة تافهة للقصر، باعت كلّ شيء للجميع ونزلت إلى الشّارع تمارس طقوس الأمومة المفقودة وجنون الأحلام»[1].

حين فكّرت ماريوشا في الارتباط، قرّرت أن يكون مشاركًا لها فكريًّا وسياسيًّا، فلا تريد منه أن يكون نسخة عن والدها، بل رجلًا مثقّفًا مناضلًا، لذلك أحبّت أستاذها، علّه يشاطرها آمالها، فتعيش الحرّيّة التي كانت محرومة منها؛ ولكن عندما اكتشفت زيفه وأنّه داعم للحكم، آثرت الانسحاب. يقول:

«بدأت تتكلّم عن أستاذها الذي عشقها، واكتشفت فيما بعد أنّه ليس أكثر من عميل تافه ومخبر صغير للقصر. يومها أقسمت إنّها لن تعود إلى دروس العلوم السّياسيّة»[2].

بعدما تحوّل حبّ ماريوشا لأستاذها في الجامعة إلى كره، تعرّفت على البشير إلمورو، فوجدت فيه الحبّ الحقيقيّ، والدّاعم الأساس لها، كما تشاركا الآراء السّياسيّة نفسها؛ لذلك نراها بعد أسره من قِبل رجال السّلطة، تقتحم السّجن مع الثّوّار لإخراجه منه:

«البشير عندما رآني في البداية وأنا أفاجئه في الدّهاليز مع عمّي الطّاووس، ابن أمّه، والفرقة الانتحاريّة. فغر فاه طويلًا. عيناه فيهما دهشة الطّفولة. بعدها مدّ ذراعيه وعانقني»[3].

من خلال طريقة اختيارها للزّواج، نتبيّن أنّ ماريوشا فتاة ذات مبادئ، واتّضح لنا وعيها، وتحوّلها من الموقف الهامشيّ السّلبيّ إلى موقف إيجابيّ، متمرّد رافض وثوريّ، رفضت حبّ أستاذها الجامعيّ المتملق إلى السلطة الحاكمة، وساندت الحبّ والفكر والثّورة (البشير إلمورو).

فماريوشا نموذج المرأة المثقفة الجريئة، ممّا منحها قدرة اتخاذ القرار وإبداء الرأي والتمتع بإعمال العقل، مما يجعلها نموذجًا إنسانيًّا صالحًا لمجتمع يتطلّع إلى مستقبل مستنير يتخلّص من أدران الماضي وجهالاته، وفي ذلك إشارة إلى أنّ المرأة العربيّة التي تُجيد الاختيار هي القادرة على المشاركة في مسيرة تطوّر المجتمع، فلم تعد شخصيّة ضعيفة، منقادة، يحكمها الرّجل ويتحكّم بقراراتها، فالأمم لا تنهض إلّا باستقلاليّة فكر جميع أفرادها.

(1) واسيني الأعرج، **رمل الماية**، ص 364.

(2) **م. ن.**، ص 281.

(3) **م. ن.**، ص 397.

- **ألبشير إلمورو:**

لفتت ماريانة –المرأة الغجريّة الغرناطيّة– ألبشير إلمورو، حيث أُعجب ببراءتها وعفويّتها وجنونها وطيشها... وظلّ يفكّر فيها على الرّغم من تباعدهما، ومرور أكثر من ثلاثة عقود على تركه غرناطة، قضاها يتلوّى على أجنحة الألم والعذابات:

«لقد صارت في قلبي جزءا من ذاكرتي. كانت غجرية، ولم تكن تهتم كثيرا بردود فعل الآخرين»[1].

كانت ماريانة متزوّجة، لكنّها على الرّغم من ذلك بادلت البشير المشاعر نفسها، وكانت تأتي لزيارته يوميًّا، وبعد مقتل زوجها أقامت عنده:

«لقد كبرت سماؤها كثيرا في عيني، حتى قبل أن تأتي إلى غرناطة لتقيم معي نهائيًّا»[2].

بادلته ماريانة الحبّ، فأنقذت حياته من محاكم التّفتيش، حيث أقنعته بالهرب من غرناطة، عبر طريق البحر، بعدما اشترى له من صديقه اليهوديّ صموئيل وثيقة هروب؛ جاء في الرّواية:

«حكَتْ لأخي قصّة المحاكم بالتفصيل، قال لا حلّ أمامه إلّا ترك البلاد. وعدها بتدبير وثيقة المغادرة من صديقه اليهودي ساموِيل. قالت له البقيّة عليّ»[3].

ونراه يقول لماريوشا: «لولاها يا ماريوشا لانتهت عظامي في نيران محاكم التفتيش»[4].

ثمّ عاد وأحبّ ماريوشا، فهي شبيهة ماريانة، عشْقُه في الماضي الذي يسكنه: «هو لا يدري إن كانت حقيقة ماريوشا أم ماريانة، ووقع لها ما وقع له»[5]. ونجده يشاطرها الحبّ فيقول:

«ماريوشا يا ماريوشا. هبّلت الجبال والبحارة. يشتاق إليك العاقل بحثا عن جنونه المفقود، ويشتاق إليك المجنون بحثا عن لحظة صفاء عاقلة. حين تحضرين، أعطيك خيطا واحدا للحزن والجنون، وحين تغيبين، خيوط لك، وخيط للحنين والغياب»[6].

شخصيّة ماريوشا بعشقها للبشير توضّح لنا أهمّيّة الحرص على قيمة الحبّ الفطريّة، فوجب العمل على جعلها اللّغة التي تحكم العلاقات الإنسانيّة على اختلاف دوائرها ومستوياتها، ما يجعل منها هدفًا في مسيرة الحياة في تعاملنا مع النّاس جميعًا؛ فهي تساعد في زيادة التّماسك والتّرابط في المجتمعات.

خامسًا: الخيانة الزّوجيّة

الخيانة الزّوجيّة «تعتبر انحرافًا فهي تعبير عن اضطراب العاطفة والوجدان وعدم القدرة على تحديد

(1) واسيني الأعرج، **رمل الماية**، ص 265.
(2) م. ن.، ص 362.
(3) م. ن.، ص 50.
(4) م. ن.، ص 547.
(5) م. ن.، ص 265.
(6) م. ن.، ص 162 – 163.

موضوع الحب، وهي تعبير عن الانقياد للشّهوات والرّغبات الطّارئة، كما أنّها دلالة على عدم النّضج العاطفيّ والانفعاليّ (...) فالخيانة الزّوجيّة: انحراف اجتماعيّ أخلاقيّ، عاطفيّ وجنسيّ»[1]. والخيانة الزّوجيّة هي كلّ علاقة تجمع بين رجل وامرأة خارج إطار الزّواج، سواء وصلت إلى حدّ الاتّصال الجنسيّ أم لم تصل، فقد تكون عن طريق الهاتف، اللّقاءات، المواعدات أو غيرها.

أ- خيانة ماريانة لزوجها:

نرى ماريانة امرأة غجريّة -متزوّجة - تعمل في ملهى ليليّ وتغوي الرّجال لتكسب المال؛ تقول:

«المرأة في بلادنا يا البشير، قالت ماريانة، إمّا أن تكون امرأة أو لا تكون. الرّجال تافهون، يمارسون نفس العادات السّخيفة. ينامون معك ليلة طائشة، يحبونك في لحظة سكر، ثمّ يرمونك على أطراف الطّرقات الضّيّقة، ويستعيدون سيرتك باتساخ في بار البحارة (...) ويتنافسون حول من استطاع أن يعذبك أكثر، من استطاع أن يشبعك. وكلّهم جرذان. حتّى أصبح الجنس مبتذلًا...»[2].

تخون زوجها مع البشير إلمورو الذي عشقته من كلّ قلبها، فهي لم تشعر بتقبّل زوجها لها، وتعرّضت للانتقادات الدّائمة من قبله، فلربّما كان ذلك سببًا كفيلًا لهزّ ثقتها بنفسها، ولا ننسى أنّ ماريانة تتمتّع بشخصيّة عنيدة ومكابرة، فستفعل أيّ شيء لتثبت لنفسها أنّها مرغوبة، فلم تتمكّن من حبّ زوجها، ولو أحبّته لما خانته؛ لا بل كانت تظنّ بأنّه يكرهها في أعماقه لاعتقاده بأنّها من عِرق موريسكي. تقول:

«خلّني أرجوك من ربّه. ليس أحسن منهم، يتنافس معهم. ويكرهني في أعماقه لأنه يظن دائما أني من عرق موريسكي. سينزع رقبتي لو يراني معك. وعندما أغلق فمه بالدوقات، يصمت!! ابن القحبة»[3].

خانت ماريانة زوجها، فقد ظهر الشّخص المثاليّ في حياتها -وهو البشير إلمورو- فقرّرت خوض المغامرة معه، فوجدته الرّجل القادر على الإحاطة بها وبشخصيّتها الجنونيّة فغمرها بالعطف والحبّ اللّذين كانت تحتاجهما.

«عندما رأت ظلال شجيرات الياسمين الإشبيليّ تنسحب باتّجاه الباب، نهضَتْ بكامل عريها، لم يكن يهمّها نظرات الآخرين. كان جسدها مصقولًا وناعمًا كأنه نحاس شكّلته يد ماهرة. لبست لباسها الفضفاض بسرعة عجيبة. قالت: الدّابّة الآن تكون على وشك الاستيقاظ»[4].

و على الرّغم من خيانتها له إلّا أنّها كانت تثير جنونه وتدفعه إلى الغيرة عليها، فـ «في الحبّ الزّائف -أي حبّ التّملّك- يخاف الإنسان أن يفقد الطّرف الآخر، أي الغيرة هنا ليست مرتبطة بالحبّ. إذن هناك غيرة الحبّ، وغيرة بدون حبّ (...) وهي تعني أنّ كلّ طرف في هذه العلاقة تحوّل بالنّسبة للآخر إلى «شيء» يجب أن يحتفظ به ولا تمتدّ إليه يد أخرى حتّى وإن لم يكن يحبّه»[5].

(1) خليل محمّد بيومي، «دوافع الخيانة الزوجية، دراسة تشخيصية»، ص 4.

(2) واسيني الأعرج، **رمل الماية**، ص 270 – 271.

(3) **م. ن.**، ص 271.

(4) **م. ن.**، ص 360.

(5) عادل صادق، **الغيرة والخيانة**، ص 7.

نراها تدفعه إلى الغيرة، عبر حركات غير منضبطة، فمشاعر الرجل تحتاج لوقت وأسباب قويّة كي تتحرّك، وكانت ردّة فعله عدائيّة فهجم عليها وحاول قتلها لأنّه عدّ أنّ جزءًا من كيانه ينتهك، لكنّها تمكّنت من تفاديه وإغوائه، ففرحت بانتصارها:

«كانت قد سحبت رأسها، لكن جانبا من السكين، مسّ ذراعها العاري. فختمه بجرح غائر. مصّت دمها، ثم عانقته بقوة. وبعدها واصلت رقصتها، متأكّدة من أنّ الخنزير ما يزال يغار عليها، أكثر من شهر وهي تظهر ذراعها للنّاس، فخورة بالنّدبة الغائرة التي ختمها زوجها بسكّينه»[1].

فإثارة غيرة الرّجل أمر ضروريّ لعلاقة عاطفيّة مثيرة، وهي إحدى الطّرق التي تعتمدها النّساء لإحياء علاقتهنّ العاطفيّة وإنقاذها من الرّتابة وانشغال كلّ طرف عن الآخر، فـ «لا حبّ بدون غيرة. إنّ الغيرة داخلة في النّسيج الطّبيعيّ للحبّ الحقيقيّ. والمرأة كائن غيور بطبعها»[2]، والنّساء غالبًا ما يحببن إشعال غيرة الرّجل الذي يميل بطبعه إلى إخفاء مشاعره والاختباء تحت غطاء الرّجولة:

هكذا هي المرأة الأندلسيّة «تثير غيرة العاشق حتى تؤكّد للنّاس أنها ما تزال معشوقة، ومرغوب فيها كثيرا. ماريانة، لا يضبطها لا عقل ولا منطق، بقدر ما تحجزها تنفّرك»[3].

لذا نجد ماريانة فيما بعد، تقتل زوجها، فالقلب لا يتّسع لأكثر من رجل واحد في عرف الغجر، فإمّا البشير وإمّا زوجها، فاختارت الحبّ المتجسّد في البشير:

«قتلت عشيقها الرّديء، وجاءت ترتمي بين ذراعي باكية تبحث عن مرفأ انكسر منذ زمن بعيد بفعل الأمواج العاتية (...) عندنا نحن الغجر، لا توجد طريقتان للعشق. إمّا أن نحبّ، فنصعد إلى السّماء، ونضحي أو نكره ويمكن بعدها أن نقتل إذا وقف شخص ما في طريق سعادتنا حتى ولو كانت هذه السعادة مجرد وهم جميل»[4].

ب- خيانة دنيازاد للحاكم بأمره:

استطاعت «دنيازاد» أن تستميل سمع وقلب شهريار، مثيرة دهشته، ومدغدغة مشاعره، فتشدّه إليها، وتجعله متلهّفًا إلى حكاياتها العجيبة عن اللّيلة السّابعة بعد الألف وعن شخصيّة الموريسكي، فتتمكّن من استدراجه إلى سحر الحكاية، فتخبره عن البشير الموريسكيّ وبطولاته. فتتقمّص دور السّاردة البديلة:

«يجب أن تسمع ما لم تسمعه قبل هذا الزّمن لكنّه كان ما يزال مشدوهًا في سحرها ولحم جسدها»[5].

ولكنّنا نجد في تفاصيل قصّتهما خيانة زوجيّة من قبلها، جاء في الرّواية:

«قالت: إنّ الملك كان عقيمًا، وكان في حاجة إلى وريث. نمت مرارًا مع أحد الصحفيّين. ثمّ تلعثمت.

---

(1) واسيني الأعرج، **رمل الماية**، ص 361.

(2) عادل صادق، **الغيرة والخيانة**، ص 7.

(3) واسيني الأعرج، **م. س.**، ص 200.

(4) **م. ن.**، ص 97.

(5) واسيني الأعرج، **رمل الماية**، ص 7.

ربّما كان سائحًا. العيب فيه. هو الذي أدخل الوجوه الغريبة إلى البلاد وأعطاها كلّ الضمانات. حتّى أصدقاؤه الأمريكي الفرنسي، الألماني، يؤكّدون ذلك. كان عقيمًا وكان يعرف الحقيقة»[1].

ولكنّ المفارقة تكمن في أنّ شهريار واثق من عقمه، وأكّد أطبّاء أوروبا له ذلك بعد إجراء الفحوص اللّازمة وعجزوا عن علاجه، ومع ذلك أصرّ على إنجاب طفل من دنيازاد ليكمل مسيرة حكمه؛ قال:

«صدرك صار مرا وسيفي صار عاجزا عن قتلك. أريد ابنًا منك مني. لم يكن الزمن زمن المداراة والمزاح. قالت مستحيل أيها الملك السعيد. أنت عاجز وأنا أنثى مملوءة بالحنين إلى الطفولة، قال أرجوك تدبري أمرك، لا يعقل أن نرمي الملك للريح وللرعيان.....»[2].

وعند ولادة دنيازاد لقمر الزّمان خاف من الفضيحة ولكنّه رحّب بقدومه: «وحين جاءه الطفل الذي كان ينشده، راعه كثيرا أنه لم يكن بعيون خضراء كما كان يحلم به دائما، وأن في شعره بعض التجعدات التي لم تكن لتعجبه أبدا. في النهاية سلم بالأمر، وبعدها بدأ يصدق أنه ابنه حقيقة ومع الزمن تكونت هذه القناعة مصحوبة بكراهية باطنيّة للوريث»[3].

ويرى علماء الاجتماع «أنّ خيانة الزّوج والزّوجة درجة واحدة من النّاحية الأخلاقيّة، أمّا من النّاحية الاجتماعيّة فخيانة الزّوجة أشدّ خطورة وأبعد أثرًا من خيانة الزّوج، لأنّ خيانة الزّوجة تؤدّي إلى نتائج أسوأ من الزّوج إذ يمكن إدخال طفل غير شرعيّ للعائلة فيؤدّي إلى اختلاط الأنساب وإلحاق العار بالزّوج فيجعله موضع سخريّة وهو أساس الفرق بين خيانة الزّوج والزّوجة[4]. فالخدم في القصر باتوا يتغامزون على شهريار وابنه:

كان يمكن للحكاية أن تنسى، لولا عودتها في الأيّام الأخيرة إلى الظّهور والتّداول:

«الحقيقة التي صارت الآن مؤكدة، ودوّنها علماء المدينة في كتاب المدينة، هي أن الشرطة عندما تدخلت لإسكات صوت عبد الرحمن المجدوب، كانت أطراف المدينة تتحدث عن أشياء غامضة تحيط بالقصر، قيل إن حنين الماضي استيقظ في قلب الحكيم شهريار بن المقتدر، فاتهم زوجته دنيازاد من جديد، بأنها استغلت طيبته والحرية المعطاة لها من طرفه، وعشقت سائحًا»[5].

ثمّ نلاحظ أنّ الحيرة نهشت قلبه وعقله، فهو يريد أن يعرف والد الطّفل الحقيقيّ: «نبّه الحاكم بأمره زوجته: يا دنيازاد، أو قطر الندى كما تشائين. العمر يزحف نحو الموت. هذا ليس من صلبي، وليس ابن السائح الذي كان يرتاد القصر. أنا أعرفه، وكنت أراقبه بعيون حرّاسي»[6].

لتكشف له دنيازاد الحقيقة وهي تنفّذ مؤامرة قتله: «لا يا سيدي العزيز. هل ترى عيونه الخضراء!؟؟

(1) **م. ن.**، ص 487.

(2) **م. ن.**، ص 227 – 228.

(3) **م. ن.**، ص 228.

(4) صباح الصّبّاح. **التّربية الجنسيّة عند الرّجل والمرأة.** ط1. لبنان: دار علم الملايين ومؤسّسة الثّقافة للتّأليف والتّرجمة، 1996م. ص 40.

(5) واسيني الأعرج، **رمل المايه**، ص 227.

(6) **م. ن.**، ص 228.

سائحك الذي بعثته لي كان مختوما بفراغ. عبدك الذي اشتهاني من وراء الستائر، نمت فوقه ثم رميته. خفت أن يفضحني سواد جلدة ابني. إنه ابن المؤرخ يا طويل العمر. الوراق الذي دون كل أكاذيبك. أيها المؤرخ هل دبجت النهاية؟!»[1].

لم تكتف دنيازاد بخيانته، بل دبّرت مكيدة لقتله، وساعدها على ذلك عشيقها وابنها والأصدقاء الشّماليّين، جاء في الرّواية:

«تتأمّل دهشة عينيه المنكسرتين، ثمّ بدأ ورّاق الأمّة يحكي، بعد أن مسح بظاهر يده اليسرى، ورشف رشفة عميقة من كأس الشاي المشحر، واضعًا القلم بين يديه (...) ثمّ بدأ في تلاوة المكتوب. «في السنة العجفاء، حين سقطت ملامح الناس، وخاب الحكام في الرعية، في الليلة السابعة بعد الألف حدث هذا، توفي صاحب المقام العالي (...) في حادث طائرة مروحية أثناء طلعته اليومية على الرعية»[2].

والخيانة الزّوجيّة متجذّرة في العائلة الحاكمة، حتّى عددناها أمرًا بدهيًّا في سياق الرّواية، فها هي شهرزاد تنجح في خداع شهريار، وتنجب منه ثلاثة أطفال على الرّغم من معاشرتها المعدودة له:

«لكنها شهرزاد. دابة الغواية الأولى، كانت أذكى منك سحبتك من شواربك مثل البهلول. باتجاه الليلة الواحدة بعد الألف لتروضك وتضعك تحت فرجها الذي استقبل الكثير من الضباط المرشحين لمسؤوليات كبرى وحاجبك الأمين الذي لا يشك فيه أحد. في الأخير وضعتك أمامهم. نظرت إليهم بعيون فيها الكثير من الدهشة. أبناؤك الذكور الثلاثة. ابتسمت. قالت لك إنهم ذكور. عانقتهم بدون أن تسأل من أين جاؤوا (...) كانت في الحجرة المقابلة تمارس الجنس مع حاجبك الأمين»[3].

نتبيّن أنّ المجتمع بحاكميه ومحكوميه يدّعي العفّة والشّرف، ولكن في دهاليزه تختبئ الكثير من قصص الخيانة، وخصوصًا من طرف المرأة، فالنّفاق سمة العصر. وإنّ عرف الحاكم لا يفضح الأمر حفاظًا على الملك كي يبقى متوارثًا ضمن عائلته.

خلاصة البحث

غاص الأعرج في تفاصيل المجتمع، من خلال الزّواج والحبّ، فركّز الكاتب على أهمّيّة الحبّ والاحترام في العلاقات الزّوجيّة لأهمّيّتهما، فها هي ماريوشا تترك حبّها لدكتور الجامعة بسبب بيعه لمبادئه، ثمّ تجد بعد طول انتظار رجلًا تبادله الاهتمامات والحبّ والأفكار عينها، وهو البشير إلمورو، كما نجد ماريانة التي تخون زوجها فهو لم يتفهّم جنونها.

تناول واسيني الأعرج قضيّة الخيانة الزّوجيّة من قبل المرأة واعتبرها واقعًا متفشّيًا في مجتمع يدّعي العفّة. فبدت لنا أنّها شائعة في المجتمع ولكنّها مقنّعة، فالنّساء يظهرن عكس ما يدّعين، ولا يختلف الأمر عن ذلك في قصر الحاكم، وجذورها ضاربة في التّاريخ، والحكّام يعرفون بالأمر، ولكنّهم يتغاضون، كي يبقى الحكم محصورًا بهم وبأولادهم.

(1) م. ن.، ص 387.

(2) م. ن.، ص 387.

(3) م. ن.، ص 330.

كلّ هذه المشاهد تعطينا صورة واضحة عن الأُسَر العربية، فهي مُقصّرة بأدوارها، ولم تستطع تلبية ما يحتاج إليه أفرادها من متطلّبات، فبرز التّفكك المجتمعيّ ممّا أدّى إلى إصابة التّنمية والنّهضة مقتلا، لأنّهما تعتمدان على وجود أسرة قائمة بوظائفها بشكل سليم تحقّق الغرض من وجودها في المجتمع.

المصادر والمراجع

– الأعرج، واسيني. **رمل الماية.** ط 1. دمشق: دار كنعان للدّراسات والنّشر، 1993م.

– بيومي، خليل محمّد. «دوافع الخيانة الزوجية، دراسة تشخيصية». **مجلّة كلّيّة التّربية.** القاهرة، جامعة المنصورة، العدد 13، إبريل 1991م.

الحسن، إحسان محمّد. **علم اجتماع العائلة،** ط1. الأردن: دار وائل للطّباعة والنّشر، 2005م.

– دعبس، إبراهيم ويسري، محمّد. **الأسرة في التراث الديني والاجتماعي.** لا ط. مصر: دار المعارف، 1995م.

الزّمخشري، محمود بن عمر (ت 538هـ– 1144م). **تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل.** ط3. بيروت: دار المعرفة، 2009م.

– السّاعاتي، سامية. **الاختيار للزواج والتّغيير الاجتماعيّ.** ط1. بيروت: دار النهضة، 1998م.

– سكوت، جون. **معجم علم الاجتماع:** المفاهيم الأساسيّة؛ تر محمّد عثمان. ط 1. بيروت: الشّبكة العربيّة للأبحاث والنّشر– علي مولا، 2009م.

– صادق، عادل. **الغيرة والخيانة.** ط 1. القاهرة: دار الشّروق، 1413هـ– 1993م.

– الصّبّاح، صباح. **التّربية الجنسيّة عند الرّجل والمرأة.** ط1. لبنان: دار علم الملايين ومؤسّسة الثّقافة للتّأليف والتّرجمة، 1996م.

– عوض، لويس. **دراسات في النّقد الأدبيّ.** ط1. بيروت: منشورات المكتب التجاري للطباعة والتوزيع، 1963م.

– فرحان، ماهر. **تحليل سوسيولوجي لنظام الاختيار الزواجي في المجتمع العربيّ.** ط 1. الأردن: دار آمنة، 2013م.

– الفيروز أبادي. **القاموس المحيط.** لا ط. بيروت: دار المعرفة، لا ت.

– القصاص، محمّد مهدي. **علم الاجتماع العائليّ.** لا ط. القاهرة: منشورات جامعة المنصورة– كلّيّة الآداب، 2008م.

– القصير، عبد القادر. **الأسرة المتغيّرة في مجتمع المدنيّة العربيّة:** دراسة ميدانيّة في علم الاجتماع الحضري والأسري. ط1. بيروت: دار النّهضة العربيّة، 1999م.

– مجمع اللغة العربية. **المعجم الوسيط.** ط 2. استانبول– تركيا: المكتبة الإسلاميّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1392هـ– 1972م.

- عبد الله، محمّد حسن. **الحبّ في التراث العربى**. الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، 1980م.

- مرتاض، عبد الملك. **في نظريّة الرّواية**: بحث في تقنيّات السّرد. ط 1. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1988م.

- معتوق، محبّة حاج. **أثر الرّواية الواقعيّة الغربيّة في الرّواية العربيّة**. ط1. بيروت: دار الفكر اللبناني، 1994م.

Roland Barthes. **Le Degré zéro de l'écriture**. Paris: seuil, 1972.

مفتي القدس محمّد أمين الحسيني وتأسيس الفيلق العربي في إيطاليا

سميح عبد الرّضا قنديل

تمهيد

أدى إلحاح مفتي القدس محمد أمين الحسيني على الحكومة الإيطالية إلى إقناعها بأهمية إنشاء فيلق عربي يساند دول المحور بعد مرور حوالي سنتين على دخولها الحرب. لم يكن هدف تأسيس الفيلق عسكرياً فقط، بل كان يهدف أيضاً إلى إشعار العرب بأنهم حلفاء دول المحور. عانى هذا الفيلق من قلة أعداد المتطوعين ومن تأثير ظروف الحرب على تشكيلاته، كما وكان التباطؤ في تأسيسه سيد الموقف: أشهر فصلت الإقرار بأهمية الفيلق عن قرار تأسيسه الرسمي، أشهر أخرى فصلت عن تأسيسه فعلياً على الأرض، وبعدها أشهر أخرى للإنتهاء من تدريبه وتجهيزه، وهو الذي تأثر أيضاً بضعف الإمكانيات الاقتصادية لإيطاليا. كان ذلك التأخير أحد أسباب فشل تلك القوة التي أصبحت جاهزة لدخول المعركة وحث الشعوب العربية على الثورة، في وقت كانت قوى المحور قد بدأت تخسر المعارك على الأرض، فلم يكن من السهل وجود من يستعد للتطوع مع الخاسرين.

كلمات مفتاحية: المفتي– الفيلق العربي– ايطاليا– المانيا– معركة العلمين– شمال أفريقيا.

Resumé

L’insistance du mufti de Jérusalem, Muhammad Amin al–Husseini, a conduit le gouvernement italien à se convaincre, quoique tardivement, de l’importance de former une légion arabe qui soutiendrait les puissances de l’Axe, près de deux ans après l’entrée en guerre. Le but de la constitution du Corps n’était pas seulement militaire, mais visait également à faire prendre conscience aux Arabes qu’ils étaient des alliés des puissances de l’Axe. Ce corps a souffert du petit nombre de volontaires, et de l’effet du dénouement des batailles sur ses formations, et du ralentissement de sa constitution: des mois séparaient la reconnaissance de l’importance de la légion, de sa décision officielle de constitution, d’autres mois l’a séparé de son entrée en vigueur effective, puis des mois pour terminer sa formation et son équipement, qui ont souffert des difficultés économiques de l’Italie. Les retards ont été l’une des raisons de l’échec de cette force, qui était prête à entrer dans la bataille et à pousser les peuples arabes à la révolte, à un moment où les puissances de l’Axe avaient commencé à perdre les batailles sur le terrain, donc ce n’était pas facile avoir des volontaires prêts à soutenir les perdants.

Mots clés: Le Mufti – Légion Arabe – Italie – Allemagne – Bataille d’El Alamein – Afrique du Nord.

المقدمة

أدّت إنكلترا دوراً مهماً في دعم مختلف حركات المقاومة التي نشأت في الدول التي احتلها الألمان خلال الحرب العالمية الثانية، كذلك فعل الإتحاد السوفياتي عندما دعم الحركات الشيوعية في البلاد الواقعة تحت الحكم النازي أو الفاشي. أسهمت هذه المقاومات في تسهيل دخول الحلفاء الآمن إليها بعد طرد قوى المحور منها. أما قوى المحور فإنها لم تستطع مجاراة الحلفاء في ذلك، فهي لم تقدم الدعم الكافي لثورة رشيد عالي الكيلاني في العراق مثلاً، ولو كُتِب لتلك الثورة النجاح لكان من الممكن أن يتغير مجرى الحرب.

يقع الخطأ الأكبر في هذا المجال على إيطاليا التي كانت مكلَّفة بالإشراف على الأوضاع في المشرق العربي، فهي لم تحسن استغلال حنق الشعوب العربية ضد الإنكليز خاصة في ظل هجرة اليهود والصراع مع الحركة الصهيونية في فلسطين. إحدى المحاولات الإيطالية لإنشاء قوة عربية جاءت بعد أكثر من سنتين من بدء الحرب، وبعد إلحاح من مفتي القدس الحاج محمد أمين الحسيني خلال إقامته ما بين إيطاليا والمانيا بعد فشل الثورة في العراق. أُطلِق على هذه القوة إسم الفيلق العربي والتي حالت ظروف عدة دون مشاركته في الحرب، وقد يكون ذلك سبباً في عدم إهتمام المؤرخين العرب بهذا الفيلق.

يستغل هذا البحث أرشيف وزارة الخارجية الإيطالية المنشور، ومؤلفات مكتب التاريخ لقيادة أركان الجيش الإيطالي (USSME) لإلقاء الضوء على ظروف تأسيس هذا الفيلق وتطور هيكليته وتأثره بمجريات الحرب والأسباب التي منعته من المشاركة بها، بعد أن يلقي في بدايته نظرة سريعة على بعض ميليشيات التي ساندت قوى المحور ضد الحلفاء.

المجموعات الأجنبية التي قاتلت إلى جانب الجيش الإيطالي

لم تكن إيطاليا جديدة على كتائب ومجموعات عسكرية غير إيطالية، فهي كقوة استعمارية كان من الطبيعي أن يكون لها وحدات عسكرية في المستعمرات مؤلفة من السكان المحليين، لكن قيادتها كانت تبقى حكراً على الإيطاليين. وحدات المستعمرات كانت متعددة وبأحجام مختلفة. كان يستعمل تعبير عسكري (Ascari) الذي دخل حينها إلى القاموس الإيطالي للدلالة على جنود الألوية المؤلفة من رجال ليبيا وأرتيريا، كانت رتبهم العسكرية مأخوذة من تعابير عثمانية معدلة، وتصل إلى رتبة شومباشي (Sciumbasci)، أي مؤهل أول. كان الوضع مشابها في ألبانيا، إلا أنه بعد أن أضاف ملك إيطاليا إلى ألقابه، لقب ملك ألبانيا في 16 نيسان 1939، دخلت جميع القوى والألوية العسكرية الألبانية ضمن المؤسسات العسكرية الإيطالية وأصبحت جزأ منها، ولم تعد تحتسب ألوية أجنبية.

خلال الحرب العالمية الثانية، دخل عامل جديد على الهيكلية العسكرية الإيطالية تمثل بتأسيس عدد من الكتائب في بلاد مختلفة خارج المستعمرات. كانت هذه الكتائب بأكملها من السكان المحليين مثل خيَّالة القوقاز في روسيا، ميليشيا المتطوعين المعادين للشيوعية في سلوفينيا (MVAC)، والوحدات العسكرية العربية والهندية.

اختلفت طبيعة هذه الفرق العسكرية فيما بينها، وكان للوحدة العسكرية العربية والهندية وضعهما الخاص لما كان لهما من انعكاسات سياسية ودبلوماسية، خاصة وأن أراضيهما لم تكن محتلة من قبل

إيطاليا أو إحدى قوى المحور. رغم أن موضوعنا يتعلق بالفيلق العربي الذي نشأ في إيطاليا، إلا أنه لا بد من إلقاء نظرة سريعة على كلا الحالتين الأخريتين:

مجموعة قوقازيي سافويا

مجموعة قوقازيي سافويا (Gruppo Cosacchi Savoia) أو مجموعة قوقازيي كامبيللو (Gruppo Cosacchi Campello) تيمناً باسم مؤسسها الكابتن رانييري كامبيللو (Ranieri Campello) الذي كان يخدم على الجبهة الروسية. وجد كامبيللو خلال لقاءاته مع الأسرى القوقازيين إمكانية لتجنيدهم، واستطاع خلال بضعة أيام في منتصف أيلول 1942 من تشكيل وحدة من الخيالة القوقازيين تقاتل بخدمة الجيش الإيطالي[1]. استطاعت هذه المجموعة القتال إلى جانب الإيطاليين عدة أشهر حتى بدأ تقهقر قوات المحور على الجبهة الروسية. لم يتعامل الجيش الإيطالي عند بدء انسحابه عن الجبهة الروسية مع القوقازيين على أنهم خونة ولم يتركوهم. انسحب من أراد منهم، وكانوا كثيرين، مع الجيش الإيطالي، فاستمرت الوحدة وكان قائدها الكابتن الإيطالي ستافرو سانتاروزا (Stavro Santarosa) ، وأخذت مقراً لها بالقرب من مدينة فيرونا في شمال شرق إيطاليا.

وقَّع الجنرال الإيطالي بادوليو استسلام إيطاليا في أيلول سنة 1943، فتحوَّل الشمال الإيطالي إلى منطقة محتلة من قبل المانيا. كان مركز الوحدة القوقازية يقع ضمن الأراضي التي أصبحت تحت الاحتلال الألماني. رفض قائد الوحدة الكابتن الإيطالي سانتاروزا تسليم وحدته إلى الألمان، فحماه رجاله القوقازيون، إلا أن الضغط العسكري الألماني أجبر القائد على حلّ مجموعته، واختفى رجالها ليلاً من منطقة اقامتهم حتى لا يتعرضوا للإعتقال الألماني وفقدت بعدها آثارهم.

ميلشيا المتطوعين المعادين للشيوعية[2] (M.V.A.C)

نشأت هذه الميليشيا في سلوفينيا ضد المقاومين الشيوعيين هناك، وجاء ذلك قبل اجتياح دول المحور لمملكة يوغسلافيا ، ورعاها رجال الدين الكاثوليك، وبعض وجهاء المناطق في سلوفينيا، وكان لهما دور كبير في تنظيمها وتأطيرها. بعد دخول القوات الإيطالية إلى سلوفينيا ودالماتا استوعب الجيش الإيطالي هذه الميليشيا التي كانت مؤسسة من عدة عصابات، ودمجها لتصبح وحدة عسكرية تابعة للجيش الإيطالي. جاء قرار التأسيس رقم 3/ج تاريخ 1 آذار سنة 1942 ليعلن ولادة هذه الفرقة التابعة للجيش الثاني الذي كان قد أصبح اسمه القيادة العليا للقوات المسلحة «سلوفينيا–دلماسيا»، وقد حدد القرار أن تشكيلات «Milizia Volontaria Anti Comunista–M.V.A.C. “ قد تجندت وتأسست وتأطرت وتسلحت وتجهزت حسب قواعد خاصة، وهي بأمرة إيطالية تامة ودائمة. كما حدد القرار استخدامهم في خدمة حراسة المراكز العسكرية بعيداً عن الجبهة، وكذلك كفرق إستطلاع في النقاط المتقدمة أو كفرق مساعدة حسب المهمة الموكلة لقوات «سلوفينيا–دالماسيا»[3].

(1) Biagini Antonello, Antonio Zarcone, la campagnia di Russia: nel 70^{O} anniversrio dell’inizio dell’intervento dello CSIR, Corpo di Spedizione italiano in Russia, 2013, Roma, Edizione Nuova Cultura, p. 202-203

(2) ميليشيا المتطوعين المعاديين للشيوعية

(3) Cuzzi Marco L’occupazione italiana della Slovenia (1941-1943), 1998, USSME, Roma, pag.92

رغم تنظيمهم ضمن فرق عسكرية، بقيت هذه الميليشيات تخلق مشاكل في تصرفاتها مع الشعب مما دفع القيادة الإيطالية إلى «لفت انتباه القيادات الرئيسية لل.M.V.A.C بحزم من أجل الحفاظ على أقصى درجات الإنضباط للمجموعات التابعة لهم»[1]. تطوّر عديد الفرقة مع الوقت فتجاوز في أواخر سنة 1942 الأربعة آلاف رجل توزعوا على عدة ألوية إيطالية، كما وكان لهم فرق مستقلة. وجدت هذه الوحدات دعم رجال الكنيسة الكاثوليكية، إلا أن ادخال عناصر مسلمة وكراوتية فيها أثار حفيظة رجال الدين الكاثوليك في سلوفينيا.

شهد عام 1943 هزائم متتالية أصابت دول المحور، وبدأ التململ والخوف يتسرّب إلى القوى المحلية التي تعاونت مع جيوش دول المحور المحتلة، وبدأت الكفة تميل لصالح قوات المقاومة الوطنية. بعد سقوط حكومة موسوليني في تموز 1943 وتأليف حكومة بادوليو، بقي «زعماء الكنيسة السلوفينية يدعمون القوات الإيطالية ويعتبرونها حصن الحضارة الكاثوليكية الأوروبية. ووصل عديد وحدات ال MVACفي الجيش الإيطالي في آب 1943 إلى 6000 رجل»[2]. بعد استسلام إيطاليا في 8 أيلول 1943 انتاب هؤلاء الرجال الارتباك كما انتاب العديد من الفرق العسكرية الإيطالية، وحدث لهذه الوحدة ما حدث لغيرها فدخلت في حالة ضياع بسبب عدم وصول الأوامر وانقطاعها عن القيادة المركزية، فانحلت الفرقة وتفرّق شمل رجالها، وانتقل الكثير منهم إلى أمرة الجيش الألماني.

المفتي الحسيني والفيلق العربي.

يظهر من خلال الوثائق الإيطالية أن أول من فكر بإنشاء فيلق عربي يعمل إلى جانب جيوش المحور بعد بدء الحرب العالمية الثانية، كان الجنرال الإيطالي فيديلي دي جورجيس (Fedele De Giorgis)، قائد هيئة مراقبة السلام مع فرنسا في سوريا ولبنان والمقيم في بيروت. كتب دي جورجيس إلى قيادته في الرابع من حزيران 1941 بعد فشل الثورة في العراق، تقريراً شدد فيه على أهمية إنشاء جيش وطني للبلاد العربية «يجمع جميع القوى المعادية لبريطانيا في المشرق العربي، وتكون بقيادة رجل عملاني، ذي طاقة مجربة والأهم ذي قرار حازم، يجب أن تعطى له صلاحيات كاملة من أجل العمل ضمن ميدان واسع دون الحاجة للطلب الدائم للأذونات"[3]. يتأكد من هذا الوصف بأن الجنرال دي جورجيس لم يكن يقصد المفتي لمركز القيادة، بل كان يتحدث عن قائد عسكري لم يحدده. وقد طلب دي جورجيس بأن تُمنح لهذا القائد "جميع الوسائل الضرورية (سلاح، وذخائر، ومتفجرات)، هذه الوسائل يجب أن تتضمن النقود. يجب على المُكلف بالمهمة أن يكون على دراية بكمية المال التي يمكنه الاعتماد عليها، وأن يستطيع الحصول عليها دون شكليات سطحية. كما وطلب بأن يكون قائد هذه المهمة مرتبط مباشرة بالقيادة العليا للمحور، إلا أنه– وهذا شرط ضروري للنجاح– يجب أن يترك له تحمل مسؤولية المهمة المعطاة له، ولكن مع المسؤولية يعطى له حرية وسعة المبادرة[4].

---

(1) ASDMAE, Documenti Diplomatici, serie 9, vol. IX, doc. 269,
رسالة من مسؤول مكتب الإرتباط مع قيادة الجيش الثاني كاستيللاني إلى وزير الخارجية تشانو- تاريخ 31 تشرين أول 1942.

(2) Verginella Marta, l’Italia ha capitolato. L’8 settembre 1943 in Slovenia, Rivista Storia e regione, 2009, anno 18, n 2, pag. 136

(3) Romanin H. Rainero, I reparti arabi e indiani dell’esercito italiano nella Seconda Guerra mondiale (Le frecce rosse), Stato Maggiore dell’Esercito, Ufficio Storico, Roma pag.51

(4) Ibid

تؤكد هذه الوثيقة حاجة إيطاليا ودول المحور لإنشاء لواء عربي يعمل خلف خطوط العدو تعطى له صلاحيات وإمكانيات جديرة بالمهمة الملقاة على عاتقه.

لا تظهر من خلال الوثائق الإيطالية التي جرى الاطلاع عليها ردود فعل مباشرة على فكرة الجنرال دي جورجيس، إلا أن أهميتها تكمن في تعبيد الطريق لأي طرح مستقبلي، خاصة إذا طرحه زعيم عربي مثل المفتي أمين الحسيني بعد فشل الثورة في العراق.

تشارك المفتي أمين الحسيني مع رئيس الوزراء العراقي رشيد عالي الكيلاني المصير نفسه بعد فشل الثورة في العراق، فهربا معاً إلى إيران حيث لجأ إلى القنصلية الإيطالية في طهران. طرح المفتي هناك، في لقائه مع مستشار القنصلية الإيطالية في طهران ميلليني بونتشه (Mellini Ponce) فكرة إنشاء الفيلق العربي. أسرَّ المفتي الحسيني لميلليني بأن أحداث العراق الأخيرة تشكل بداية النضال الذي يودّ هو ورفاقه متابعته حتى النهاية إلى جانب المحور، بغض النظر عن تطورات الأحداث في المستقبل، على أن يكون ذلك النضال من خلال تأسيس فيلق عربي يشارك وإن بشكل رمزي إلى جانب جنود المحور ضد العدو المشترك[1]. بغض النظر عن عديد أفراد الفيلق، إلا أن المفتي رأى بأن أهمية هذا الفيلق تكمن في محاولة إنهاض الشعوب العربية ضد إنكلترا وإشعارها بأنها متحالفة مع دول المحور.

لعب ميلليني دوراً مهماً في علاقة إيطاليا مع المفتي وقد نقلته حكومته من السفارة الإيطالية في تركيا إلى طهران خلال ثورة العراق، واعتبر القنصل الألماني في طهران غروبا بأن ميلليني جرى إلحاقه بالقنصلية الإيطالية في طهران من أجل عقد إتفاقات سياسية واقتصادية مع العرب، وأنه أي ميلليني لا عمل له في القنصلية سوى ذلك، منطلقاً من مبدأ أن الدول العربية هي جزء من حوض المتوسط وبالتالي تدخل ضمن المجال الحيوي الإيطالي[2] . طلب ميلليني من خارجيته تعليمات بشأن موضوع الفيلق العربي وكذلك تعليمات عن إمكانية إنتقال الكيلاني إلى طرابلس الغرب بهدف التواصل مع مصر والقيام بالدعاية لدول المحور، وهو إقتراح كان قدّمه مستشار المفتي عثمان حداد إلى ميلليني[3].
اعتبر وزير الخارجية الإيطالي غالياتزو تشانو (Galeazzo Ciano) أن المواضيع التي طرحها مستشار المفتي كانت حساسة وهي ليست مرتبطة بإيطاليا فقط، فارتأى تشانو بأنه لا يمكن التفكير بطرابلس كمركز محتمل للكيلاني، وعَّبر عن أهمية حضور المفتي والكيلاني إلى إيطاليا لمناقشة هذه الموضوعات مباشرة[4].

تحول حضور المفتي إلى روما من حدث مهم إلى حدث ضروري بعد بدء الهجوم الروسي الإنكليزي وإحتلال إيران في أواخر آب 1941. لم تدخل قوات الحلفاء إلى طهران فوراً بل فرضت على الشاه

---

(1) ASDMAE, Documenti Diplomatici, serie 9, vol. VII, doc. 385
رسالة من الممثل الإيطالي في طهران، الوزير لويجي بتروتشي (Petrucci Luigi) إلى وزير الخارجية غالياتزو تشانو (Galeazzo Ciano)، تاريخ 6 تموز 1941.

(2) Documents on German foreign policy 1918-1945، Series D, Vol. XIII, London، Her Majesty's stationery office،1964 ، Report on the Germani mission in Siria from may 9 to july 11 1941، Pag. 344

(3) ليس من الواضح ما إذا كان طلب مستشار المفتي نحو الكيلاني بريئاً أم هو محاولة لإعطاء موقع محدد للكيلاني على أن يبقى المفتي وحده على إحتكاك المباشر مع الحكومة الإيطالية والألمانية خاصة وأنه قد بدأ يجري ترتيب سفر الكيلاني إلى أوروبا عبر تركيا، بينما لم يكن المفتي قد حصل بعد على إذن لمروره في تركيا.

(4) ASDMAE, serie 9, Vol.VII, doc. 404
رسالة من وزير الخارجية تشانو إلى ممثله في طهران بتروتشي، تاريخ 19 تموز 1941

شروطاً من بينها طرد دبلوماسيي دول المحور خلال ثمانية وأربعون ساعة، وهذا ما خلق مشكلة للمفتي الحسيني الذي كان متواجداً في القنصلية الإيطالية في طهران. رفضت تركيا السماح للمفتي بعبور أراضيها من أجل السفر إلى إيطاليا، فطلب وزير الخارجية تشانو تزويد المفتي بجواز سفر إيطالي، وقامت «المخابرات العسكرية الإيطالية (SIM)[1] بتأمين جواز سفر خدمة بفضل تغطية الوزير الإيطالي في طهران لويجي بيتروتشي (Petrucci Luigi) والسفير في أنقرة اوتافيو دي بيبو(Ottavio De Peppo). توالى رجلين من (SIM) على تنظيم مغامرة إنقاذ الحسيني: ساعي البريد الدبلوماسي في طهران (في الواقع هو المعاون في الكارابينيري[2]) أرنالدو بيكارولو (Arnaldo Piccarolo) والقنصل في اسطنبول البرتو ميلليني بوننتشه دي ليون، حارس المفتي خلال مدة الاقامة الحافل في روما»[3].

وصل المفتي سراً إلى إيطاليا في 11 تشرين أول 1941 وعاد لطرح موضوع الفيلق العربي بعد وصوله إلى إيطاليا، إلا أن الطرح الذي قدمه بتاريخ 13 تشرين أول 1941 كان ضمن خطة متكاملة، يقع تنفيذها على عاتق المنظمة العربية[4] والتي تهدف إلى إقامة دولة عربية مستقلة موحدة تضم العراق، وسوريا، وفلسطين وشرق الاردن، وقد أكد المفتي على أهمية موضوع الاستقلال. دغدغ المفتي المشاعر الأوروبية على الصعيدين العسكري والاقتصادي، حيث تضمنت خطته التعاون مع قوى المحور من خلال الدعاية والعمليات التخريبية في المرحلة الأولى، وفي مرحلة ثانية من خلال عقود تجارية وامتيازات اقتصادية[5].

تضمنت الخطة أيضاً إنشاء مركز عمل للمنظمة في روما أو في ضواحيها، وتثبيت مركز إرتباط لها في برلين ومركز معلومات ونشاطات في اسطنبول، بالاضافة إلى إنشاء راديو «الأمة العربية» في إيطاليا، وفي النقطة الخامسة من المشروع إرتأى «إنشاء فيلق عربي، وقوة مظليين، وجهاز مخابرات عربي يحارب الإنكليز أين استطاع إلى ذلك، (المفتي يعتقد أنه يستطيع أن يجمع عدة آلاف من المقاتلين)[6].

يظهر أن إقتراح المفتي لاقى آذاناً صاغية فقد وافق موسوليني على فكرة إنشاء فيلق عربي، فهناك مراسلات بين وزارة الخارجية الإيطالية مع القيادة العسكرية الوزارة تعبّرعن ميولهما لإنشاء قوة خاصة مؤلفة من عناصر عربية تعطى لها مهام محددة، وجرى النقاش حول الخطوط العريضة ولأهداف هذه القوة دون أن تدخل بتفاصيل التشكيل، في وقت وصلت فيه أخبار عن إنشاء الألمان لوحدة عسكرية عربية تتدرب في رأس سونيون في اليونان. كان هدف الألمان من هذه الوحدة إرسالها نحو جبهة

---

(1) Servizio Informazioni Militare

(2) جهاز الدرك لكنه يتولى أيضاً أعمال حراسة السفارات الإيطالية في الخارج

(3) Vento Andrea, In silenzio gioite e soffrite, storia dei servizi segreti italiani dal risorgimento alla guerra fredda, 2010, il Saggiatore, Milano, pag. 38

(4) تحدث المفتي في عدة لقاءات عن هذه المنظمة العربية «*Organizzazione araba*» التي تبين وثائق إيطالية بأن المفتي وصفها بأنها الطريق للوصول إلى السلطة في العالم العربي وقد انتمى إليها منذ العام 1912، وهي التي سمحت بوصول الكيلاني إلى الحكم في العراق حسب قول المفتي، لم نجد إيضاحات أخرى حول هذا الموضوع.

(5) ASDMAE, Documenti Diplomatici, serie 9, vol. VII, doc. 676
رسالة من المدير العام لشؤون أوروبا والمتوسط جينو بوتي(Gino Buti)، إلى رئيس الحكومة موسوليني تاريخ 23 تشرين أول 1941.

(6) Romanin H. Rainero op.cit. pag.54

القوقاز التي كانت تريد مهاجمة بريطانيا من الخلف أي عبر إيران وبالتالي يصبح مركز القوة العربية في العراق. حاولت إيطاليا طرح أسئلة على المسؤولين الألمان حول هذه القوة لكنها لم تحصل على أجوبة. ولا يظهر من خلال الوثائق معرفة المفتي بنية الألمان لتأسيس القوة ، خاصة وأن المفتي كان يرى بأن أي قوة عربية يجب أن يكون عملها في المشرق العربي أو في شمال أفريقيا، أما بالنسبة لألمانيا فإن الجبهة السوفياتية كانت تشكل بالنسبة لهم الأولوية المطلقة. وكان موضوع المفاضلة ما بين جبهة المشرق العربي وجبهة روسيا أحد أسباب قرب المفتي إلى السياسة الإيطالية منه إلى السياسة الألمانية.

تابع المفتي التسويق لعمل «المنظمة العربية» المزعومة وقدرتها على خلق الفيلق العربي خلال إجتماعه مع وزير الخارجية الألماني، حيث أكد المفتي أن هدف العرب ليس الحصول على مساعدة، أوتقديم مساعدة سلبية إلى دول المحور عبر انتفاضات داخلية وعمليات تخريبية فحسب، وأخبره بأنه قد بدأ دراسة إنشاء «فيلق عربي»، والذي "يمكن تأليفه من عرب الأرياف ومن السجناء الجزائريين والتونسيين والمغربيين. كذلك فإن علاقة الفلسطينيين الجيدة بالمراكز الإسلامية قد تسمح بالتأثير على الهنود، فيصبح عناك أمل بإمكان تجنيد المساجين الهنود والاهتمام بهم»[1]. وقد أعاد المفتي الحديث بموضوع الفيلق العربي مع هتلر حين التقاه في أواخر تشرين ثاني عام 1941، وأكد له ما سبق وقاله وزير خارجيته روبنتروب، بأن العرب يمكنهم أن يكونوا حلفاء مفيدين لألمانيا أكثر مما كان يظهر في النظرة الأولى، إن لأسباب جغرافية، وإن بسبب العذابات التي ذاقوها من الإنكليز ومن اليهود[2]. وهذه الجملة المأخوذة من الأرشيف الألماني تؤكد أن علاقة المفتي مع ألمانيا النازية هي ردة فعل على ما يفعله الإنكليز وما تفعله الحركة الصهيونية في فلسطين، وليست كرهاً أو عنصرية نحو اليهود كما حاول أن يقدمها رئيس الوزراء الإسرائيلي بنيامين نتانياهو في خطابه أمام المؤتمر الصهيوني العالمي في 20 تشرين أول 2015 في القدس، والذي اتهم فيه المفتي بأنه هو الذي أوحى إلى هتلر بالهولوكست.

اقتنعت الحكومة الإيطالية بعرض المفتي لكنها تباطأت بالتطبيق عدة أشهر، وقد طلب وزير الخارجية غالياتسو تشانو من القيادة العسكرية دراسة مشروع المفتي والكيلاني والذي يتضمن إستغلال الشخصيات العربية التي تستطيع السفر خارج الوطن العربي لأهداف تجسسية، وكذلك البدء بتدريب بعض العرب الموجودين في أوروبا على القيام بأعمال تخريبية خلف خطوط العدو بإنتظار الوصول إلى تشكيل فيلق عربي مكوّن من جميع الأفراد الذي جرى تدريبهم[3]. جاء رد القيادة العسكرية إيجابياً فهي كانت على علم بالمفاوضات السياسية الجارية لتأليف فيلق عربي، وكانت على قناعة بأهميته في خضم الحملة العسكرية في شمال أفريقيا، لذا فهي كانت قد سبقت القرارات السياسية ولم تنتظر نتائج تلك المفاوضات، وكانت قد قررت في 2 آذار 1942 دراسة تأسيس "مركز التدريب العسكري للعناصر العربية". كان الهدف الأساسي لهذا المركز "تحضير عناصر تعرف البلد ويمكن استغلالها لحاجات عسكرية فورية، أي مخبرين، مشاغبين يُرسَلون خفية إلى المناطق المحتلة، عناصر بث

(1)Documents on German foreign policy 1918-1945، Series D, Vol. XIII. Pag 876
تقرير رسمي بتاريخ 28 تشرين ثاني 1941 عن لقاء المفتي مع وزير الخارجية الألماني روبنتروب.

(2) المصدر نفسه ص 881، تقرير رسمي بتاريخ 30 تشرين ثاني 1941 عن لقاء المفتي مع هتلر في 28 تشرين ثاني 1941

(3) ASDMAE, Documenti Diplomatici, serie 9, vol. VIII, doc. 374
رسالة وزير الخارجية تشانو إلى رئيس الأركان العامة كافالّيرو تاريخ 17 آذار 1942

راديو، أو مخربين، أو مظليين»[1]

أرسل قائد أركان الجيش الإيطالي رسالة جوابية لوزير الخارجية في 1 نيسان 1942 يعلن فيها بدء اتصالاته مع المفتي من أجل تحقيق ذلك. عاد المفتي في لقائه مع قائد الأركان الإيطالي إلى الحديث عن المنظمة السرية في المشرق العربي حيث ترسل هذه المنظمة الأشخاص للتدريب. وقد إقترحت القيادة العسكرية قيام مركز عسكري في روما (Centro Militare) يكون تحت إشراف "ضابط قائد يساعده ضباط وضباط صف مدربين، يجري اختيارهم بين عناصر كفوئين وسيعالج بالأخص تحضير نواة قادرة على القيام بمهمات خاصة في مناطق يعرفونها، محتلة من العدو[2].

لعبت المخابرات العسكرية الإيطالية دوراً مهماً في تأسيس الفيلق العربي، وكانت لدى إيطاليا رغبة لتسريع الحركة، من أجل اللحاق بما أصبح واقعاً في ألمانيا عبر «وحدة التحرير» أو «قوة التحرير». جرى لقاء في روما بين 11و 12 آذار 1942 بين قائد المخابرات الإيطالية الجنرال ايميه (Amé) وقائد المخابرات الألمانية الجنرال كاناريس، تطرقوا فيه إلى موضوع إنشاء الفيلق العربي في روما، فكان موقف المسؤول الألماني سلبياً من إنشاء هكذا فيلق، لأنه لم يكن يعطي أهمية وقيمة للعمل وللنشاط الذي يمكن أن يقوم بهما المفتي والكيلاني، الأمر حسب رأيه يتعلق بشخصين لم يعد لهما سوى عدد قليل من التابعين، ذوي إمكانيات ضئيلة وسوء نية. وقد ظهر أن الأدميرال كاناريس أظهر شكوكاً كذلك بالنسبة للإمكانيات المعلوماتية والدعائية التي يمكن تحقيقها من خلالهم في العراق وايران وفي بلاد المشرق بشكل عام، رغم أن الجهاز الألماني هو تقريباً غير فعال في تلك المنطقة[3]

رغم ذلك الرد إلّا أن المخابرات الإيطالية بقيت على قناعتها بالدور الذي يمكن أن يلعبه المفتي في تأسيس أي قوة عربية. كانت هذه المخابرات مقتنعة بمعرفتها الجيدة بأوضاع العالم العربي إذ كان الملحقون العسكريون في بيروت والقاهرة والقدس يتبعون لها مباشرة، وقد جرت فيما بعد لقاءات بين مدير المخابرات العسكري الإيطالي الجنرال تشيزر آميه (Cesare Aimé) والمفتي الحسيني، تلاها تقديم جهاز المخابرات العسكري برنامجاً طموحاً لإنشاء قوة عسكرية عربية.

أعطى تقرير المخابرات الإيطالية دوراً مهماً إلى المفتي في هذه القوة العسكرية، بحيث تضمن الاعتراف به كقائد فعلي للوحدة النظامية العربية التي ستتشكل وكذلك لتلك غير النظامية، فيتعاون مع التقنيين العسكريين ومع ضباط المحور من أجل تأطير هذه القوة[4]. النقطة الأهم في برنامج المخابرات كانت تتمثل بتأسيس المفتي لمركز في شمال أفريقيا للتعاون مع قوات المحور ويجري تأسيس هذا المركز ونقله حسب متطلبات المعركة. تكون مهمة هذا المركز إعلامية، ومخابراتية وعسكرية تقوم بعمليات تخريبية خلف خطوط العدو، وقد ألقى تقرير المخابرات على عاتق المفتي اختيار الأشخاص الكفوئين وأصحاب الثقة.

---

(1) Romanin H. Rainero op.cit. pag. 75

(2) المصدر نفسه ص 77، رسالة قائد الأركان الجنرال كافاللارو إلى وزير الخارجية تشانو، تاريخ 1 نيسان 1941.

(3) ASDMAE, Documenti Diplomatici, serie 9, vol. VIII, doc. 369
مذكرة مدير المخابرات العسكرية الإيطالي الجنرال آيمه إلى وزير الخارجية تشانو تاريخ 14 آذار 1942

(4)Romanin H. Rainero op.cit. pag. 79

تأسيس الفيلق العربي

كان القادة العسكريون أكثر حماسة من السياسيين لموضوع الفيلق العربي، وجرى توافق بين القيادة العسكرية والمفتي والكيلاني في 28 شباط 1942 على الخطوات الأولى التي تهدف إلى التعاون العسكري. تركزت تلك الخطوات على إحصاء العرب الموجودين في روما، واختيار القادرين منهم على حمل السلاح.

تضمنت خطة القيادة العسكرية تأسيس «مركز التدريب العسكري للعناصر العربية» والذي يتضمن إنشاء ثلاثة مراكز فرعية: المركز «ع» (Centro "A")[1] وهو المركز العربي، المركز «تاء» (Centro "T") وهو مؤلف من عناصر إيطالية مقيمة في تونس، والمركز "هاء" (Centro "I")الذي اهتم بتدريب الأسرى الهنود الذين قبلوا العمل ضد انكلترا. جرى وضع المراكز في ثلاث مناطق مختلفة، فكان مقر المركز العربي في ضاحية في شمال غرب روما تدعى لا جوستينينا (La Giustiniana). لم يقتصر المركز "ع" على العناصر العربية فقد إرتأت الخطة تأليفه من سرية عربية، وفصيلة مؤللة وسرية إلتحام مؤلفتين من إيطاليين آتين من مصر، ووحدة قوات خاصة مؤلفة من الإيطاليين والعرب. خلقت المجموعة «ع» مشكلة لوجستية إذ أن المجندين العرب فيها كانوا يدينون بالولاء للمفتي، أما الإيطاليين القادمين من الدول العربية فكان من الواجب أن يتبعوا الخطط القيادة العسكرية الإيطالية العليا ويدينون بالولاء لها.

الفرقة العربية «ع»

تشكل المركز العربي "ع" في الأول من آيار 1942 من متطوعين عرب من العراق وفلسطين وشرق الأردن، وكذلك من الإيرانيين ومن إيطاليين عاشوا في تلك الدول. أعطيت القيادة إلى المقدم الركن ماسيمو انفريا (Massimo Invrea) الذي كان قد خدم في لبنان مع الجنرال دي جورجيس في لجنة الهدنة مع فرنسا. وضعت القيادة العسكرية الإيطالية جميع مستلزمات نجاح المهمة من طواقم تقنية وعسكرية والمواد اللوجستية الضرورية للتدريب تحت أمرة المقدم انفريا. لم يكن العرب كثر في إيطاليا وكان أكثريتهم من اللاجئين السياسيين والطلاب. قامت الحكومة الإيطالية بتكليف وزارة الداخلية بالتعميم على جميع القائمقاميات للتحقق من الوجود العربي في مختلف الأقضية الإيطالية وتحديد بلد المنشأ إذا أمكن[2]. جرى استعمال اللوائح التي قدمتها القائمقاميات في الأشهر اللاحقة في نشاط التجنيد الذي كان يقوم به الرائد أوغو دادوني مع ممثل عن المفتي، والذي تمثل بالتفتيش عن تلك الأسماء وإقناعهم بأهمية التطوع.

كانت الدورة التدريبية الأولى للمتطوعين مكثفة واستمرت حوالي الشهر، بعد انتهاء الدورة أقيم إحتفال التخريج وحضّرت "القيادة العليا مع وزارة الخارجية قَسَم المجندين الجدد والذي جاء كما يلي: «أقسم بأن أقاتل بكل قواي وبدمي إذا دعت الحاجة من أجل قضية الأمة العربية، إلى جانب الجيش الإيطالي، والذي سأحترم قوانينه وقواعده خلال النضال ضد العدو المشترك من أجل تحرير البلاد

(1) اعتمدت تسمية المراكز في اللغة الإيطالية على الأحرف الأولى للبلاد المرتبطة بالمركز، وجرى إحترام تلك القاعدة في الترجمة.

(2) Fabei Stefano, *La legione straniera di Mussolini*, Milano, Mursia, 2008 Pag. 329

العربية في الشرق الأدنى“[1].

بقي عدد المتطوعين محدوداً في المراكز الثلاث، وهذا ما حمل القيادة العسكرية الإيطالية إلى جمع هذه المراكز معاً، فأنشأت في الثاني من تموز 1942 «قيادة تجمع المراكز العسكرية» والذي كان يهدف إلى خلق قيادة عسكرية تشرف على الوضع العسكري في البلاد العربية وبالتالي على المراكز العسكرية الثلاث «ع»، و»تاء»، و»هاء“، وذلك من أجل إستغلال الامكانيات اللوجستية بشكل أفضل. تولى المقدم أنفريني قيادة تجمع المراكز العسكرية، وأصبح الرائد أوغو دادوني قائد المركز العربي «ع». جرى تسمية قوات المراكز الثلاثة بإسم «الأسهم الحمراء» (Frecce Rosse). كان مقرراً للفرقة العربية ارتداء لباس الجيش العراقي مع إشارة ”الأسهم الحمراء“، وشارة أخرى تدل على موطن العسكري: من سوريا، أم لبنان، أم فلسطين، أو العراق، أو شرق الأردن.

بقيت أعداد المتطوعين في الفيلق الإيطالي قليلة فطلبت القيادة الإيطالية من الألمان تبادل الأسرى العرب الموجدين لديهم مع الأسرى الهنود المعتقلين في إيطاليا، من أجل محاولة تجنيدهم في الفيلق العربي، وبالفعل جرى إيصال عدد من الأسرى العرب إلى معتقل أفيتزانو (Avezzano) في وسط إيطاليا. أرسلت القيادة العليا الإيطالية في 28 تموز 1942 الرائد «أوغو دادون وممثل عن المفتي الكبير اللذين وصلا إلى أفيتزانو للتحقيق مع المئتين وخمسين أسيراً الذين وصلوا من إلمانيا»[2]، فضل العديد من الأسرى البقاء في الأسر ولم يتطوع منهم سوى عدد ضئيل جداً.

لم تصل التدابير المأخوذة إلى رفع عديد المتطوعين في المركز الفيلق العربي إلى نتيجة إيجابية، رغم محاولات المفتي حث العرب على التطوع من خلال نداءاته هو ورشيد عالي الكيلاني للإلتحاق بالفيلق عبر راديو باري الناطق بالعربية، ففي أواسط آب 1942 كان عديد الوحدة مؤلفاً من 53 عربياً وثمانية وستون متطوعاً إيطالياً، بالاضافة إلى ثمانية ضباط إيطاليين، و تسعة ضباط صف شكلوا مجموعة المدربين[3].

مرحلة ما بعد طبرق.

اكتسب الواحد والعشرين من حزيران أهمية كبيرة تجلت باستعادة قوى المحور لمنطقة برقة الليبية، واعتبرت قوى المحور بأنه قد فُتِح أمامها الطريق إلى مصر، فتوقع موسوليني المرور في الاسكندرية خلال 15 يوم. عبَّر غاليتسو تشانو عن أهمية ذلك اليوم كاتباً في مذكراته حديثه مع موسوليني: «وزارة الخارجية حضرت إعلان استقلال مصر، الحديث عن تغيير الحكومة الخ. نتحدث بعد الاستيلاء على مرسى مطروح[4]. إيطالياً كثف راديو باري الناطق بالعربية عمله في البروباغاندا لبث روح التمرّد ضد الإنكليز في مصر ولكن من الواضح أنها لم تصل إلى نتيجة بسبب ضعف البث وفشل محاولات طيران المحور رمي مناشير ضد الإنكليز فوق الأراضي المصرية الواقعة تحت الاحتلال الإنكليزي. أما عربياً فإن المصريين كانوا يعتقدون أن «مصر من نصيب إيطاليا وأنّ موسوليني قد جهز بالفعل

(1) Martelli Manfredi, *Il fascio e la mezzaluna. I nazionalisti arabi e la politica di Mussolini*, Roma, Settimo Sigillo, 2003, pag. 461

(2) Fabei, op. cit. pag. 38

(3) Crociani P., Battistelli P.P., Italian Army Elite Units Special Forces 1940-43, Sprey Publishing, pag.53

(4) De Felice Rienzo, Diario Ciano Galeazzo 1937-1943, BUR,2010, pag. 634

حصاناً أبيض ليدخل القاهرة على ظهره كما كانت العادة أيام الإمبرطورية الرومانية»[1]. أما المفتي فقد أرسل في 11 تموز من قر إقامته في ألمانيا رسالة تهنئة لموسوليني عبَّر فيها عن غبطة الشعب العربي بالانتصارات.

إزدادت الحاجة إلى الفيلق العربي بعد دخول طبرق، لكن وجود المفتي في ألمانيا خلق بعض الصعوبات أمام عمل الفيلق العربي في روما. إيطاليا كانت مقتنعة بأن العنصر العربي يمكن أن يلعب دوراً إيجابياً في الحملة على مصر، لذا كان من الضروري وجود المفتي في روما. طلب وزير الخارجية تشانو من سفيره في برلين حضور المفتي إلى روما حيث أنه من الضروري البدء الفعلي لعمل الفيلق، إلا أنه «بغياب زعماء عرب، وإذا ما نظرنا إلى الطابع الاستقلالي والطوعي الذي اتُفق على إعطائه للفيلق، فإن كل شيء متوقف هنا. العرب الذين نجمعهم هنا هم بحاجة إلى زعيم. لهذه الأسباب من المهم جداً حضور المفتي الكبير إلى روما، وإذا أمكن مع الكيلاني»[2]. وقد طلب الوزير من سفيره محاولة إقناع المفتي بالمجيء شخصياً نظراً لما تكن له إيطاليا من إحترام.

عبَّرت القيادة العليا الإيطالية كذلك عن حاجتها إلى تفعيل الفيلق العربي من خلال إعادة تنظيم عمله وتسريع تدريبه، من أجل أن يكون جاهزاً خلال آخر أب في الميدان على الخطوط الأمامية والخلفية . صدر القرار بتوقيع القيادة العليا وجهاز المخابرات العسكري وقد طلبا فيه:

- إجراء اختيار قاسٍ للعناصر التي يمكن تطوير طاقاتها وتأهيلها خلال أقصر مدة ممكنة.

- اختيار العناصر الموثوق بأنها تستطيع أن تتابع دورات مظليين والتحام. هذه العناصر يجري إرسالها إلى الوحدات الخاصة[3].

بطلب من تشانو، عاد المفتي إلى روما وحده بسبب خلافه مع الكيلاني، ويظهر أنه التقى تشانو فور عودته رغم أنه لا يوجد تقرير عن اللقاء، إنما توجد مذكرة من المفتي إلى تشانو في أرشيف وزارة الخارجية الإيطالية تاريخ 26 تموز 1942 يقول فيها المفتي «لقد جئت بعد رسالتكم التي أشكركم عليها بحرارة، وعلى روح الثقة التي تشجع على التعاون من أجل قضيتنا المشتركة «[4]. أعاد المفتي في مذكرته تلك موضوع المنظمة العربية وأهمية دوره على مستوى العالم العربي والإسلامي، كما وتحدث عن خلافاته مع الكيلاني وطلب من الخارجية الإيطالية فرض وحدة القيادة، أي بأن يكون هو المسؤول عن جميع المبادرات نحو العالم العربي، وطلب من إيطاليا إقناع المانيا بفرض وحدة القيادة هذه.

حاول المفتي التقرب من إيطاليا أكثر لسببين:

1. الاستراتيجية الألمانية كانت تخطط للدخول إلى المشرق عبر بوابة القوقاز إلى إيران فالعراق، وهذا ما يطيل المعركة في المشرق كما ويعطي دوراً مهماً للكيلاني، لأن العراق سيصبح قاعدة

(1) السادات أنور، البحث عن الذات، قصة حياتي، 1979، مطابع الأهرام التجارية، ص. 43

(2) ASDMAE, Documenti Diplomatici, serie 9, vol. VIII, doc. 681
رسالة من وزير الخارجية تشانو إلى السفير في برلين ألفيري، تاريخ 9 تموز 1942.

(3) Romain H. Raniero, op. cit. Pag, 96

(4) ASDMAE, Documenti Diplomatici, serie 9, vol. IX, doc. 70
ملحق رسالة من رئيس مكتب وزارة الخارجية لانتسيا دايتتا إلى السفير في برلين ألفيري، تاريخ 25 آب 1942

الانطلاق إلى العالم العربي. أما الاستراتيجية الإيطالية فكانت ترى بعد فشل ثورة العراق، أن المعركة الأهم هي في الدخول إلى مصر وبالتالي إلى فلسطين.

2. تأزّم علاقة المفتي مع السفير الألماني السابق في طهران فريتز غروبا (Fritz Grobba)، والذي كان أكثر ميولاً نحو الكيلاني وكان يحاول تهميش دور المفتي، لكن المفتي استطاع ازاحته من أمامه فيما بعد، نتيجة شكواه إلى وزير الخارجية روبنترب.

لم تقتصر التعديلات في بنية الفيلق العربي على الطرف الإيطالي، بل أن المفتي أعاد بناء خطته بعد دخول دول المحور إلى طبرق على أساس أن مساعدة الإيطاليين في الدخول إلى مصر ستؤمن له الريادة في فلسطين والمشرق العربي على أقل الاحتمالات. تضمنت خطة المفتي التي قدمها إلى تشانو، إرساء مركز لإدارة التعاون على الأراضي المصرية، يكون مجهزاً بإذاعة تستطيع أن تدير الدعاية ضد انكلترا في مصر وكامل البلاد العربية، كما وتضمنت الخطة تشكيل وحدات عربية من المتمردين يجري إمدادها بالسلاح وإرسالها خلف خطوط العدو في مصر وفي باقي البلاد العربية، بالاضافة إلى تشكيل وحدة عسكرية نظامية تقاتل إلى جانب المحور وقيام جهاز إرتباط للتنسيق مع المنظمات المصرية محل ثقة[1]. أكد المفتي في خطته إلى أنه من أجل إنجاحها عليه التوجه إلى مصر للإشراف المباشر على تنفيذها.

بعثة مصر ونهاية الفيلق

لاقت خطة المفتي بفتح مركز في مصر استحساناً لدى الإيطاليين فأصدرت القيادة العليا الإيطالية في 13 آب 1942 قراراً بإنشاء وحدة قوات خاصة وأرسلت القرار إلى قيادة الأركان لتأمين هذه الوحدة. ويدل موضوع الوثيقة على الاهتمام الذي أولته القيادة العليا لمهمة المفتي:

الموضوع: بعثة خاصة لضرورة الوحدة «ميم»(مركز المفتي في أفريقيا الشمالية) [2].

طلبت القيادة العليا في وثيقتها من قيادة الأركان الإسراع بإنشاء وحدة مهمات خاصة سميت الوحدة «ميم»هدفها مرافقة المفتي في البعثة المنوي إنتقالها إلى أفريقيا الشمالية، وكان من المتوقع أن تكون البعثة مؤلفة من مدنيين، ودبلوماسيين، وعسكريين وخلية إشارة وقيادة عامة بالاضافة إلى رهط عربي يقدمه المركز العسكري «ع». كان عديد البعثة بأكمله يصل إلى 196 رجلاً، بينهم 65 فرداً من المركز العسكري «ع»، موزعين على الشكل التالي: تسعة ضباط إيطاليين، ثلاثة عشر صف ضابط و87 من رتب أخرى، بالاضافة إلى العرب، وهم ستة ضباط، سبعة ضباط صف وستة وخمسون من رتب أخرى، جميعهم متطوعين. كما وخُطِّط بأن يكون في خدمة الوحدة 42 آلية عسكرية بمختلف الأحجام والمهمات[3].

جرى تعيين الضابط كارلو سيمن (Carlo Simen) قائداً للوحدة، وهو ضابط بحري برتبة كابتن فرقاطة في الخدمة لدى القيادة العليا–جهاز المخابرات العسكري. وكان من المقرر أن تكون علاقته

---

(1) ASDMAE, Documenti Diplomatici, serie 9, vol. IX, doc. 70
ملحق رسالة من رئيس مكتب وزارة الخارجية لانتسيا دايتتا إلى السفير في برلين ألفيري، تاريخ 25 آب 1942

(2) USSME- Diari storici- 780 citato in Romain.

(3) Ibid

مباشرة مع القيادة العليا. ويتضح من هذه الوثيقة ومن عدة وثائق أخرى الأهمية التي كان يوليها جهاز المخابرات إلى المفتي الحسيني.

أرادت إيطاليا ضرورة إشراك القوات الالمانية أيضاً في تلك العملية، فنوقشت هذه العملية في الخامس عشر من أيلول، في لقاء ضم قائدي المخابرات الإيطالية آميه، والألمانية كاناريس كذلك قائد الوحدة العربية لدى الجيش الالماني الجنرال فيلمي وحضر الاجتماع المفتي الحسيني أيضاً. كان الرد الألماني إيجابياً وإن فاتراً، فقد وعد كاناريس بتسمية ضابطي إرتباط ألمان في البعثة، بعد موافقة وزارة الخارجية، نظراً لأن المهمة تحمل طابعاً سياسياً أيضاً. حاول الوفد الالماني حَمْل المفتي على توقيع مشروع تأسيس القوة العربية في الجيش الألماني المسماة «وحدة التحرير» والتي ستقاتل على جبهة القوقاز، وتحاول الوصول إلى العراق لتذوب في مقاتلة الإنكليز مع الجيش العراقي الذي سيصبح تحت أمرة الكيلاني. رفض المفتي توقيع الوثيقة وأكد أن الألمان كانوا قد وعدوه بعدم استخدام العرب الذين تدربوا في سونيون على جبهة القوقاز[1]. حاول المفتي والإيطاليون بهذه المناسبة إقناع الألمان بدمج الفيلقين إلّا أنهما لم يفلحا بذلك، وقد عبَّر الجنرال فلمي عن قناعته بأن إمكانية الوصول إلى البلاد العربية في الشرق الأدنى من جبهة القوقاز أكبر بكثير من إمكانية الوصول إليها عبر أفريقيا الشمالية.

إضطر المفتي أن يواجه الألمان مرة أخرى في أوائل تشرين أول 1982، خلال إجتماعه مع السفير الألماني في روما فون إيتّل الذي أراد أن يستعلم عن إتهامات الكيلاني بأنه لا وجود للمنظمة العربية التي كان يتحدث عنها المفتي، وحاول أن يجمع دلائل على وجودها، ويظهر «أن الحجج التي قدمها المفتي الكبير استطاعت إقناع الوزير فون ايتّل الذي غادر روما إلى برلين»[2] بوجود هذه المنظمة.

اختلطت الأوراق بعد وقف تقدم قوى المحور نحو مصر وبقاء الجبهة جامدة في منطقة العلمين، فبدأت إيطاليا تعيد النظر برحلة المفتي إلى شمال أفريقيا، فهو في حال ذهابه سيبقى في ليبيا بإنتظار حصول ثغرات إيجابية على الجبهة. كانت إيطاليا تخاف من بقاء المفتي في ليبيا، مما قد يحرك الشارع الليبي ضد الاستعمار الإيطالي، حتى من دون إرادة المفتي. أما ألمانيا فأصبحت تحبذ رحلة المفتي على أمل أن يحرك وصوله هناك الجبهة الأفريقية، ويخفف العبء على جبهة القوقاز.

تابع الفيلق العربي تدريباته في روما، حيث انتقل إلى بلدة تيفولي القريبة من روما، حيث جرى «إحتفال تسليم العلم للمتطوعين العرب في المركز «ع» في 17 تشرين أول 1942، في تيفولي وقد حضر الاحتفال أيضاً مفتي القدس الكبير أمين الحسيني»[3].

تابع المفتي خلال وجوده في إيطاليا ملاحقة مشروع سفره إلى أفريقيا بحزم ، والتقى صديقه في وزارة الخارجية ميلليني، الذي أصبح السكرتير الأول لمكتب أوروبا والمتوسط، فعبَّر له عن مخاوفه من الأوضاع في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا وأخبره بأن «حالة المراوحة العسكرية لدول المحور في

(1) الوثائق السياسية السلسلة التاسعة، الجزء التاسع، وثيقة رقم 231، من رئيس مكتب وزير الخارجية،

(2) أرشيف وزارة الخارجية الإيطالية، السلسلة التاسعة، الجزء التاسع، وثيقة 231، رسالة من رئيس مكتب وزارة الخارجية لانتسيا دايتتا إلى السفير في برلين تاريخ 16 تشرين أول 1942

(3) Romain op. cit. pag. 261

العلمين وفي ستالينغراد خلقا نوعاً من الفتور لآمال أصدقاء المحور»[1] وأن إنكلترا تستغل هذا الفتور لصالحها، كما وأبلغه بأنه قد تلقى من منطقة المغرب العربي إشارات عن «مخاوف زعماء عرب مؤثرين من إحتمال إنزال انكليزي–أميركي على شواطئ المغرب الأطلسية، والتي قد تجد المساعدة الفعالة من العناصر الديغولية الموجود هناك بأعداد كبيرة، والتي تشكل 80% من الفرنسيين»[2]. وقدم المفتي أسماء هؤلاء الزعماء الذين راسلوه وعبروا عن تلك المخاوف وهم من المغرب عبد الخالق طريس رئيس الحزب الوطني في تطوان، ومن الجزائر الدكتور بن جلول ومن تونس الشيخ الثعالبي[3]. أصر المفتي عندها على تسريع رحلته إلى أفريقيا لأن خطته التي وافقت عليها القيادة العليا تستطيع أن ترفع من معنويات أعداء إنكلترا في البلاد العربية وأن تساعد دول المحور في معركتها من خلال جذب متطوعين وخلق جيش مغاربي يقاتل إلى جانب المحور. طلب المفتي مقابل ذلك تقديم وعود لشعوب المغرب العربي بإستقلالهم في حال إنتصارهم في الحرب، خاصة وأن باي تونس كان قد تلقى رسالة من روزفلت، يطلب فيها السماح بمرور قوات الحلفاء في تونس للدفاع عنها من المطامع الإيطالية والألمانية، لكن إيطاليا ورغم الأوضاع العسكرية الصعبة كانت ترفض أي وعود نظرا لأطماعها في تونس. تماشى المفتي مع المطالب الإيطالية وأرسل رسالة إلى باي تونس خاطبه فيها بالقول أن «قوى المحور تحترم وتعترف بالوضع الحالي القانوني والسياسي لمعالي الباي وبالطموحات الشرعية للتونسيين للحصول على نظام يضمن لهم الحرية المدنية، والسياسية والاقتصادية بالاضافة إلى إحترام المعتقد[...] جميعنا نعرف إلى أي نقطة يعمل الأميركيون والإنكليز لمساعدة اليهود من أجل تحقيق طموحهم وآمانيهم في كامل المغرب وفي كامل المشرق العربي»[4]، ويظهر من التعابير التي استعملها المفتي التراجع عن حق تونس بالإستقلال والإكتفاء بالحرية الدينية والاقتصادية والسياسية والمعتقد.

هزيمة العلمين

جاءت تطورات أحداث الجبهة لتنتهي تماماً خطة الفرقة العربية التي كان من الواجب ذهابها إلى مصر، حيث لم يعد من الممكن الحديث عن وجود فرق ووحدات عسكرية خلف خطوط العدو الذي قد بات يتقدم باتجاه درنة وبنغازي بسرعة. أصبحت تونس هي خط الدفاع وأصبح الألمان أصحاب الكلمة النفاذة فيها.

فرض الألمان على الفرنسيين إطلاق سراح القائد التونسي الحبيب بورقيبة من السجون الفرنسية التابعة لحكومة فيشي، وبدأت الوثائق الإيطالية تتحدث عن «الفيلق العربي التونسي والذي قد يكون مُنظماً ومُشرَفاً عليه من قبل الزعماء الدستوريين وخاصة من العناصر القيادية والأكثر ثورية والذين كانوا مسجونين في مرسيليا وقد أُطلق سراحهم بضغوط من الحكومة الالمانية. من بين هؤلاء الشخصية

(1) ASMAE, Serire IX, vol. IX, doc. 160

رسالة من سكرتير المكتب الثالث في الإدارة العامة لشؤون أوروبا والمتوسط ميلليني إلى المدير العام فيتيتي. تاريخ 28 تشرين أول 1942

(2) المصدر نفسه

(3) المصدر نفسه

(4) ASMAE, Serire IX, vol. IX, doc. 361

ملحق رسالة المفتي الحسيني إلى باي تونس في وثيقة من سكرتير المكتب الثالث في الإدارة العامة لشؤون أوروبا والمتوسط ميلليني إلى المدير العام فيتيتي. تاريخ 28 تشرين الثاني 1942

الأبرز هو المحامي بورقيبة»[1]، والفيلق العربي التونسي يخرج عن إطار هذا البحث، فهو غير مرتبط بما تحدثنا عنه، ويظهر أن القنصل الإيطالي كرر التعبير دون أن يقصد الفرقة التي كان يجري تشكيلها في إيطاليا.

أما بالنسبة لقوات السهام الحمراء فكان قد جرى تغيير أسماء مراكزها في 23 تشرين أول 1942، المركز العربي "ع" أصبح اسمه مجموعة التدريب "ع"، ويظهر أن الهدف من ذلك كان مرتبطاً بآمال أن تصبح هذه المجموعة نواة تدريب لأعداد كبيرة من المتطوعين العرب. وفي 31 تشرين أول أصبح عديد مركز التدريب "ع" حوالي 435 فرداً، من بينهم 100 متطوع عربي فقط.

كان من نتائج هزيمة العلمين عصيان الفرقة الهندية وبالتالي جرى حلها وأعيد الجنود إلى السجون. المركز «ع» العربي بقي على حاله، اما المركز «تاء» فقد انضم إليها أكثر من 1500 متطوع إيطالي يعيشون في تونس، وقد جرى تحضير الفريقين «ع» و«تاء» للذهاب إلى تونس. حاولت القيادة الإيطالية عدة مرات استخدام من بقي من الفرقة العربية، والذين كانوا قد خضعوا لعدة دورات عسكرية، للقيام بعمليات تسلل خلف خطوط العدو، لكنها اصطدمت بنقص الآليات العسكرية الصحراوية والتي كان من المفروض اعطائها لوحدات التسلل.

أعيد تنظيم الوحدة من جديد في بداية سنة 1943 وأصبحت تضم حوالي خمسماية فرد من جميع الرتب من بينهم 110 من العرب والبقية من الإيطاليين المقيمين في دول عربية ويتقنون اللغة. جرى تقسيم الوحدة إلى مجموعات صغيرة: مجموعة الرماة، ومجموعة الالتحام، وفرقة الاحتياط ومجموعة القوات الخاصة، ومجموعة الاستطلاع والتي كانت مجهزة بكميونات صحراوية، إلا أن تلك الكميونات سحبت منها قبل إستعمالها نظراً لحاجتها في أماكن أخرى. أعطيت الأوامر لإرسال الوحدات إلى المعركة. وُجِد في يوميات القيادة العسكرية إنطلاق الفرقة «تاء» في 3 كانون ثاني 1943، بينما لم يظهر شيء بالنسبة للوحدة العربية[2]. بعد هزيمة دول المحور في تونس أعيد تنظيم تلك الوحدات التي أصبحت بأكملها مؤلفة من إيطاليين، مما يدل على أن العرب كانوا قد انسحبوا منها، ولم يعد يمكن تسميتها الفيلق العربي الذي انتهى قبل أن يبدأ.

الخلاصة.

تبقى كثير من الجوانب التي يحيطها الغموض في موضوع هذا الفيلق الذي تجاهله المفتي في مذكراته. تحدث المفتي فقط عن الفيلق الألماني المؤلف من عدد «من العرب الذين أخذهم الإنكليز ليكونوا عمالاً في اليونان، الذين وقعوا أسرى في أيدي الألمان، وكان معظمهم من الفلسطينيين، [...] كانوا هم النواة الأولى لتكوين قوات عسكرية عربية في بلاد المحور»[3].

تشكل الفيلق العربي في إيطاليا وعُدِل تنظيمه عدة مرات لكنه لم يشارك في المعارك. اعتمد الجيش الإيطالي وبمجال أوسع المخابرات الإيطالية، على تدريب أفراد أو مجموعات صغيرة غير نظامية أنزلت خلف خطوط العدو، لكن تلك التجارب باءت أكثرها بالفشل، ففي تموز 1942 قامت القوات

(1) ASMAE, Serire IX, vol. IX, doc. 389
رسالة من القنصل العام في تونس إلى وزير الخارجية تشانو تاريخ 9 كانون أول 1942.

(2) Romain op. cit. pag. 179

(3) مذكرات المفتي ص 121

الإيطالية بإنزال ثلاث مظليين أرمن كانوا قد حصلوا على الجنسية الإيطالية، في منطقة حلب. كان هدف العملية إنشاء مركز تجسس في مدينة حلب لكن القوات الديغولية ألقت القبض عليهم وأعدمتهم في 26 أيلول 1942[1]. وهناك العديد من الخطط التي وضعتها القيادة الإيطالية للفيلق العربي إلا أنها كانت خططاً كبيرة تفوق القدرة العددية للمتطوعين، وكذلك تفوق الطاقات اللوجستية التي كانت تستطيع إيطاليا أن تنزعها من جنودها على الجبهات لتقدمها للفيلق الهربي. كل ذلك يفتح المجال أمام دراسة وثائق يوميات الفرق العسكرية وأمر اليوم لقيادتها، ومعرفة أسماء أولئك الجنود المجهولون الذين لم يدخلوا المعركة ومعرفة ما كان مصيرهم.

المصادر والمراجع

المصادر الأجنبية المنشورة

1. ASDMAE: أرشيف وزارة الخارجية الإيطالية

2. Documents on German foreign policy 1918-1945، Series D, Vol. XIII

المصادر العربية المنشورة

السادات أنور، البحث عن الذات، قصة حياتي، 1979، مطابع الأهرام التجارية

العمر عبد الكريم مذكرات الحاج محمد أمين الحسيني، 1999، الأهالي ببطباعة والنشر والتوزيع، دمشق.

المراجع الأجنبية

1. Biagini Antonello, Antonio Zarcone, la campgnia di Russia: nel 70° anniversrio dell'inizio dell'intervento dello CSIR, Corpo di Spedizione italiano in Russia, 2013, Roma, Edizione Nuova Cultura.
2. Crociani P., Battistelli P.P., Italian Army Elite Units Special Forces 1940-43, Sprey Publishing.
3. Cuzzi Marco L'occupazione italiana della Slovenia (1941-1943), 1998, SME, Ufficio Storico, Roma
4. De Felice Rienzo, Diario Ciano Galeazzo 1937-1943, BUR,2010.
5. Fabei Stefano, La legione straniera di Mussolini, Milano, Mursia, 2008
6. Martelli Manfredi, Il fascio e la mezzaluna. I nazionalisti arabi e la politica di Mussolini, Roma, Settimo Sigillo, 2003.
7. Romanin H. Rainero I reparti arabi e indiani dell'esercito italiano nella Seconda Guerra mondiale (Le frecce rosse), Stato Maggiore dell'Esercito, Ufficio Storico, Roma
8. Vento Andrea, In silenzio gioite e soffrite, storia dei servizi segreti italiani dal risorgimento alla guerra fredda, 2010, il Saggiatore, Milano

دوريات أجنبية

1. Rivista Storia e regione, Bolzano, 2009, anno 18, n 2

(1) Vento A. op. cit. pag.263

الأيديولوجيا في شعر المتنبّي

سابين ساسين

بين الأيديولوجيا الإنسانيّة والسّيميولوجيا النّصية ثمّة علاقة لم يتوقّف الفكر الإنساني عن تفحّصها، ويظهر ذلك من خلال اللّغة المرتبطة ارتباطًا وثيقًا بأفكار الإنسان الّتي تصاغ دومًا بقالبٍ لغويّ، ولاكتشاف هذه الأيديولوجيا لدى الكاتب، ينبغي أوّلًا تحديد السّلسلة اللّغوية الّتي من الضّروري أن نبحث فيها، فإمّا أن تكون لغة تواصليّة قائمة على نظام الصّرف والنّحو الّذي يتحكّم بكيفيّة رصف الكلمات لتشكّل لغة واضحة، وإمّا أن تكون لغة رمزيّة قائمة على الإزاحة والبلاغة، وهنا يصبح من الضّروري البحث في التّأويل والتّلفّظ، وذلك لمحاولة فهم انعكاس اللّغة، وفي هذه الحال لا بدّ من ردّ الكلمة أو العبارة إلى إطارها الأيديولوجيّ واللّغوي والثّقافي الّذي يسمح للقارئ تحديد عمق المعنى من خلال فكّ شيفراتها الّتي تتبيّن لنا من خلال التّأويل واستنطاق النّص واخضاعها لدراسة سيميائيّة تساعد في تحليل العلامات والإشارات[1]، وذلك من دون المسّ بهويّتها العربيّة، وهذا ما يسمّى بتفكيك الدّلالة السّيميولوجيّة، وهذه الدّلالة لا تقف عند إطار معيّن، بل تفتح النّص على سَيْلٍ من المعارف المتنوّعة والمتعدّدة والأيديولوجيّات المختلفة من فلسفيّة ومعرفيّة واجتماعيّة، وهذا ما يفسح المجال للقارئ في مَسْح البنى العميقة للنّص، على اعتبار أنّ النّص قائم على بنيات مفتوحة تحتاج إلى صاحب تجربة وممارسة نقديّة واعية.

ومن هنا لقراءة شعر ما، على القارئ أن يتسلّح بمجموعة من المعارف الثّقافيّة واللّغوية والبلاغيّة والتاريخيّة والفلسفيّة والنّفسيّة لكي يستطيع أن يواجه النّص، فهذه المعارف تشكّل المفاتيح الّتي ستفتح بها أبواب الرّموز والدلالات والشّيفرات، لأن اللّغة وخاصّة الشّعرية تتسمّ بالانغلاق، وللقارئ الحقّ في تشريحها واكتشاف معطياتها الّتي تتكاتف فيما بينها لتحوّلها إلى قيمة جماليّة رفيعة. فكيف إذا كان لقراءة شعر المتنبّي؟

إنّ المتأمّل بقصائد المتنبّي يجد أنّها تجمع بين البلاغة وفلسفة الحياة والحكم، إذ إنّها لا تشكّل رؤيا مكثّفة تنقل دلالات ذاتية مخبوءة فحسب، وانّما تتحوّل إلى نوافذ تمتحن ثقافتنا وذكاءنا وقدرتنا على قراءة ما وراء النّص، فتفاجئُنا بعوالم جديدة بأستمرار، إذًا على القارئ فكّ الشيفرات والدّلالات والرّموز لإعادة بناء النّص كما يبدو له، انطلاقًا من الثقافة التي يمتلكها وهذا الّذي نحتاجه في قراءة شعر المتنبّي.

ومما قاله في مدح سيف الدّولة في قصيدة «على قدر أهل العزم»[2]:

هل الحدث الحمراء تعرف لونها   وتعلم أنّ الساقيين الغمائم

ينطوي هذا البيت الشّعري على وصف المعركة التي خاضها سيف الدّولة الحمداني ضدّ الرّوم في الحدث، وإن دلّ هذا الأمر على شيء، فإنّما يدلّ على أنّ المتنبّي كان حاضرًا في المعركة، فالوصف الدقيق للحدث يثبت أنه كان شاهد عيان فيها.

---

(1) رولان بارت، مبادئ في علم الأدلّة، ص 17.

(2) أبو الطّيب المتنبي، ديوان المتنبّي، ص385.

وقبل أن نتعرّف إلى الموقف الّذي طرحه المتنبي، يستدرجنا الأسلوب الاستفهامي الّذي ابتدأ بـ «هل» الّتي أشارت إلى استفهام بلاغي لم يُتبَع بعلامة استفهام، فأفاد بأسلوبه هذا إلى التقرير والتأكيد على انتصار سيف الدّولة في معركته ضدّ الرّوم، فلا مُحال.

إنّ الشاعر بأسلوبه الاستفهامي التقريري أضفى على المكان «الحدث الحمراء» فعلًا إنسانيًّا حمّله مضمون المعرفة بفعل «تعرف»، ونحن على علم أنّ المعرفة مرتبطة بالإنسان وحده، فاستطاع بذلك أن يمنح هذه المعرفة للمكان «الحدث» إعلاءً لشأنه وتضخيمًا له وتعظيمًا لما فعله سيف الدّولة.

ونلاحظ أنّ المسند هو «تعرف لونها» يوحي أيضًا بالمعرفة، وأن يكون المسند إليه هو «الحدث الحمراء»، فهذا تبيان لهويّته، وهكذا يكون الشّاعر قد نقلنا إلى إحيائيّة تؤنسن الجماد إلى حدّ يجعله يتماهى مع الإنسان بفعل «تعرف»، فيقف موقفه ويعرف معرفته، وهنا يكون الشّاعر قد نجح في إخراج الجماد عن حياديّته، فتمظهرت صورته الشّعريّة من خلال التّفاعل الكامن بين المسند والمسند إليه، أسلوبًا يُسند حُكمًا «المعرفة» للحدث الحمراء، ممّا كوّن صورة بلاغيّة استقامت دلالتها في ذهن المتلقّي على نحوٍ غير مألوف، ويكمن الإبداع الشّعري في قدرة الشّاعر على تحقيق الانسجام بين المسند والمسند إليه برؤيا شعريّة جديدة، إلى حدٍّ ما مختلفة، مخالفًا فيها قاعدة الصّرف والنّحو، فقدّم رؤيته مشاركًا المتلقّي فيها، وقد تجلّت في هذا الشّطر إذ عزّز رؤيته بأسلوبه الخاص بما يسوّغ مظهر الرؤيا[1].

وبما أنّ الشاعر مختلف الرؤيا، لم يتوقّف بتعبيره عند هذا الحدّ وإنّما قيّد المسند إليه بحالٍ لونيّة «الحمراء» ليظهر حال قلعة «الحدث» بمشهدٍ غريب، غير مألوف، فشكّل اللون الأحمر رمزيّة دلاليّة لدماء القتلى الرّوم المراقة، إذ سقاها الغمام مطرًا قبل المعركة، ليسقيها سيف الدّولة بعد المعركة جثثًا وجماجم، وفي هذا دلالة على شجاعته وقوّته في خوض المعارك، فهو حين يرى الحدث «حمراء»، فإنّه ينتشي طربًا ويَبرُد اطمئنانًا بانتصاره على أعدائه بعد فورة غضب كانت موجودة في داخله.

ونرى في هذا الشّطر أنّ الشّاعر يُكابر ويُفاخر باحمرار قلعة الحدث، فأنتج دلالة جديدة، حدّدت العلاقة بين الدّلالة الواقعيّة للحدث وبين الدّلالة السّياقيّة الشعريّة الإيحائيّة، فنقلت هذه العلاقة مشهدًا جديدًا أخذ دلالته النّهائيّة من خلال قراءة المتلقّي ومدّخراته الثّقافيّة والتاريخيّة والأدبيّة والمعرفيّة، الّتي تخوّله اكتشاف الآليّة الإيحائيّة الّتي اعتمدها الشّاعر لنقل آثار معركةٍ حصلت حقيقة في قلعة الحدث.

ويواصل الشّاعر «وتعلم أنّ السّاقيين الغمائم» مبتدئًا بفعل «تعلم» وهو فعلٌ معرفيّ أيضًا يقوم بإحياء الحدث إذ إنّه فعلٌ إنسانيّ أيضًا، وقد أتبعه الشاعر بالحرف المشبّه بالفعل «أنّ» لتأكيد الفعل، وهذا التّأكيد أتى مترافقًا مع أسلوب الاستفهام التّقريري في الشّطر الأوّل، فمن الواضح أنّ الشّاعر أعاد التّأكيد بأسلوبٍ مختلف لترسيخ الفكرة في ذهن القارئ.

ويُكمل «الساقيَين الغمائم»، إنّ الشّاعر بأسلوب التّثنية هذا أشار إلى سيف الدّولة والماء، وكأنّه أعطى سيف الدّولة قدرة خارقة وقام بمساواته بالماء الّذي يشكّل عنصرًا أساسًا قي الحياة، وهذه المساواة شكّلت إعلاءً لشأن سيف الدّولة وعظمته.

(1) سعد كموني، إغواء التأويل، ص 90.

إنّ كلمات المتنبّي في هذا البيت الشّعري لم تأت سدًى أو اعتباطيًّا، بل اختارها بما ينسجم مع حاجاته لإحراز انتصارٍ انتصار معزّز آتٍ، فإنّه ليس وهمًا مفترضًا في ذهن الشّاعر، بل هو حدث واقعيٌّ جدًّا، بعيدًا عن العبث الّذي لا يحمل أيّ قيمة من المشهد الانتصاري. وهكذا نجد أنّ لكلّ مفردة دلالة هامّة تنقلنا إلى مكنونات الشّاعر الشّخصيّة، وتجعلنا نرصد الأفكار الكامنة وراء اختيارها دون سواها.

لقد انطلق الشّاعر في هذا البيت من أيديولوجية القوّة الّتي تبنّاها واكتسبها بالطّبع من البيئة الّتي وُجد فيها ومن الجوّ السّائد في عصره، فشكّلت عاملًا أساسًا في اختيار ألفاظه الّتي نقلت أفكاره وخاطبت العصر الّذي يعيش فيه، وهذا يبدو واضحًا من خلال استعماله عبارة «الحدث الحمراء» الّتي أوضحت صورة ما يحدث من معارك في محيطه، فأظهر بمفرداته المنتقاة بدقّة أيديولوجية القوّة والرّغبة في القضاء على الأعداء الرّوم.

وهكذا شكّل البيت الشّعري اختراقًا للّغة المرئيّة ناقلًا حدثًا حقيقيًّا محمّلًا بدلالاتٍ قيميّة، ونستدلّ على ذلك من خلال التّعبير الشّعري، فالشّاعر نفسه تقمّص الحال الشّعريّة في الواقع وذلك تحت رؤًى وانفعالات أوصلت القارئ إلى حدّ التّلذذ بالابداع وبالحسّ الجمالي[1] وهنا يكمن موطن القوة لدى الشّاعر.

وبما أنّ الشّاعر صاحب تجارب، لم يخلُ شعره من الحكم المستمدّة من واقع الحياة، الّتي ترمي إلى الاتعاظ وأخذ العبر، فكانت كل حكمة ضمّنها المتنبي في شعره تنمّ عن ثقافة ومعرفة وعلم، إذ يقول[2]:

إذا غامرت بشرفٍ مروم   فلا تقنع بما دون النّجوم

إنّه لمن المستحيل أن يمرّ القارئ على هذا البيت الشّعري دون أن يلفت انتباهه حضور الفعل الحركي «غامرت» الّذي أتى متّصلًا بفاعله، الضمير المتّصل التّاء المفتوحة، وكأنّ الشّاعر استعمل هذا الضّمير ليتوجّه مباشرةً إلى القارئ، إذ إنّه يريد أن يشركه في هذا الفعل، واللّافت أنّ «غامرت» وقع على «بشرفٍ مروم»، فحرف الباء ألصق الفعل بالشّرف، وكأنّ الشّاعر يريد للفعل أن يترك أثرًا إيجابيًّا في النّفس مضمّنًا إيّاه معنى الكفاح والمغامرة والتحدّي لأجل الحفاظ على هذا الشّرف الّذي هو أغلى ما يملكه الإنسان، فإذا فقده كأنّه فقد نفسه واحترامه في هذه الحياة، فهو إذًا يستحقّ المغامرة..

ويكمل في الشّطر الثّاني، «فلا تقنع بما دون النّجوم»، إنّ الشّاعر بانتقائه لفعل «تقنع» جعل من شعره وسيلة لإقناع القارئ بفكرته وذلك بنسقٍ فنّي نابع عن تجربة ورؤيا وأيديولوجيا خاصّة.

وإذا انتقلنا إلى دراسة الصّورة البلاغيّة الشعريّة هنا، نرى أنّ المتنبّي ضمّن بيته الشّعري هذا استعارة تصريحيّة، إذ شبّه ارتفاع الطّموح والآمال بارتفاع النّجوم، فحذف المشبّه وصرّح عن المشبّه به، ولكن هذا الحذف لم يأت بشكلٍ عبثيّ، وإنّما قصد الشّاعر ذلك ليدخلنا إلى عالمٍ مختلف، متجاوزًا ما هو سائد، متّخذًا اللّغة الشّعريّة أسلوبًا ليُعبّر عن مكنوناته وأفكاره الّتي حملت في هذا البيت حكمةً تصلح في كلّ زمانٍ ومكان، حكمة عدم الاستسلام للمهالك والصّعوبات، وإنّما التّحلي بالارادة الصلبة والمثابرة والمغامرة لبلوغ الهدف الأسمى. وما يلفت انتباه القارئ في هذا البيت، هو تنوّع أساليب الجمل بين جملة فعل الشّرط وجملة جوابه، إذ أتت جملة فعل الشّرط خبريّة، أمّا جملة جوابه فأتت إنشائيّة، ويعود هذا

(1) تزفيتان تودوروف، الرّمزيّة والتّأويل، ص. 90.

(2) أبو الطيب المتنبي، م.س.، ص. 232.

التّنويع بين الأسلوبين إلى رغبة الشّاعر بإعطاء مصداقيّة لشعره رغم استخدامه للأسلوب الإنشائي، فهذا لم يمنعه من التّعبير عن قيمة اجتماعيّة سامية وهي تلك الحكمة الموجودة في البيت الشّعري.

نرى من خلال هذا البيت أنّ الشاعر بعد تجاربه وخبراته الحياتيّة انطلق من أيديولوجيّته الثقافيّة الّتي كوّنها خلال عمره المديد، إذ نطق بحكمة شكّلت ترجمانًا أمينًا لأيديولوجيّته، وبيّنت للقارئ ما يعتقد وما يفكّر به، وكانت بمثابة المذهب الفكري الذّي ينتمي إليه الشّاعر كما وأظهرت قدرته في ترجمة إدراكه للعالم انطلاقًا من رؤيته الخاصّة.

وإذا انتقلنا إلى البيت الشّعري[1]:

«أنا الّذي نظر الأعمى إلى أدبي

وأسمعت كلماتي من به صمم»

نجد أنّ الشّاعر ابتدأ بالضّمير المنفصل «أنا» ليشير إلى أهمّية ذاته، إذ إنّ ضمير الـ «أنا» يشير إلى إثبات النّفس بالنّفس وهذا الّذي أكّده ديكارت[2]، وقد تميّز به شاعرنا، إذ أخذ يتغنّى بنفسه ويفخر بها، فبنى حدودًا تمنع أحدًا من التّعرض له أو التّقدم عليه.

وقد أكّد اعتزازه بنفسه باستخدامه الاسم الموصول «الذي» لتأكيد الأنا مرّة ثانية، ويقول «أنا الذي نظر»، فإنّ الشّاعر انتقى فعل «نظر» ليشير إلى فعل يقين لا يحتمل التّكذيب، أي ما يرى بأمّ العين، ولكن عندما نكمل قراءة البيت الشّعري يشدّنا إسناد الشّاعر فعل نظر إلى «الأعمى» إذ يقع القارئ هنا أمام تضاد كبير بين فعل «نظر» وبين كلمة «الأعمى»، فيضع بذلك القارئ أمام ظاهرة أسلوبيّة جديدة ورؤيا فريدة في هذا التضاد المؤتلف، مما أكسب الشّطر الشّعري ديناميكيّة أثْرَت الحركة داخل النّص، إذ جعل الأعمى ينْظُر، وكأنّ الشّاعر يمتلك قوّة خارقة تخوّله القيام بعمل إعجازيّ لا يمكن للإنسان الطّبيعي أن يقوم به. ولا بدّ من الذّكر أنّ الشّاعر قد نسب «نظر الأعمى» إلى «أدبي»، وفي استعماله ياء النّسبة يفاخر بأنّ أدبه وحده هو الّذي يجعل الأعمى يبصر، وفي ذلك اعتزاز بنفسه وبعراقة كتاباته.

ويكمل في الشطر الثّاني «وأسمعت كلماتي من به صمم»، إذ استخدم الشّاعر فعل حواسيٍّ ثانٍ بعد فعل «نظر» وهو فعل «أسمعت»، وقد اتّصل بالفعل الضّمير التاء المضمومة «تُ» المنسوبة إلى الشّاعر، وكأنّه يورد «أنا» ثانية ليفاخر بنفسه مرّة أخرى ويُسمع كلماته للأصمّ، وهذا ما يعجز العقل عن استيعابه. وهنا نقع أمام تضادٍ ثانٍ بين أسمع وصمم، وهذا الجمع بين التّضاد يخدم دلالة الشّاعر الإيحائيّة، إذ إنّ شعره له ميزته الخاصّة وقدرته الخارقة الّتي تجعل الأصمّ يسمع كلماته، وهنا تتّضح القوّة في كلمات المتنبّي واعتزازه بشعره، كونه أفصح شعراء عصره.

ومن خلال هذا البيت، نلاحظ أنّ الشّاعر انطلق من أيديولوجيا أدبيّة سياسيّة، فهذا هو المتنبّي، لقد استطاع أن يتفوّق على خصومه والبقاء دائمًا في موقع متقدّم على غيره، وذاع صيته في كلّ مكان،

(1) أبو الطيّب المتنبّي، م.س.، ص. 232.

(2) ريني ديكارت، تأملات ميتافزيقية في الفلسفة الأولى، ص. 14.

فاستحق المرتبة العليا الّتي احتلّها عند سيف الدّولة، ولا أحد يستحقّها سواه. إنّ شعره وحده استطاع أن يُسمع الأصمّ، يسمعه بطولاته وأخباره، ويجعل الأعمى يرى، يرى أدبه وأعماله، فشعره يمتلك قوّة إعجازيّة لا يمتلكها سوى الأنبياء. لقد أسطر شعره فملأ الأرض شرقًا وغربًا نظرًا لبلاغته وفصاحته وقدرة ذاته العظيمة، هذه الذّات الّتي لا تخشى أحدًا حتّى انّه قيّد الزّمان من قبله ومن بعده، فلا يوجد مثله، ويظهر ذلك من خلال المفردات الّتي يستخدمها بشكلٍ مخصوص في شعره.

وإذا انتقلنا إلى القراءة النّفسيّة لهذه الأبيات الشعريّة، يستوقفنا البيت الشّعري الأوّل:

«هل الحدث الحمراء تعرف لونها وتعلم أنّ الساقيين الغمائم»، هل نجد المتنبّي سديًّا؟

يتأرجح الجواب لدينا بين النّعم واللّا. فهو لربّما من ناحية، سديّ، من خلال تلذّذه بمشهد الدّماء والجماجم الّتي خلّفتها هذه المعركة بين الرّوم وسيف الدّولة، أمّا إذا نظرنا من ناحية ثانية فنرى أنّ هذا المشهد هو مشهد عاديّ وطبيعيّ ومقبول في المعارك، فسيف الدّولة هو في موقع الدّفاع عن النّفس وفي حرب ويريد اقتحام وترهيب وإخافة الأعداء، إذًا المتنبّي ليس سديًّا وإنّما أمام معركة حقيقية ومشهد طبيعيّ، ففي بيته الشّعريّ هذا كان يواكب معركة سيف الدّولة ضدّ الرّوم ويصوّرها من خلال مفرداته المنتقاة بدقّة، إذ كان الشّعر في العصر العبّاسي بمثابة وسائل الإعلام، ينقل الأحداث والأخبار، وقد كان المتنبّي المراسل في هذا الحدث الدّامي.

أمّا إذا انتقلنا إلى البيت الثّاني:

«إذا غامرت بشرفٍ مروم   فلا تقنع بما دون النّجوم»

نجد جزالة ومتانة في ألفاظه، إضافةً إلى قوّة في الإيقاع لما فيه من نبرة تعالٍ، وقد انعكس هذا في بيته الشعريّ، وإنّ من الطّبيعي أنّ يتردّد صدى الحال النّفسيّة الّتي صاحبت الشّاعر عند إنشاده الشّعر، وأن تترك أثرًا في في لغته وصياغته. فهناك توافق بين اللّغة الشّعريّة والتّعالي النّفسي عنده، والمغامرة لديه محسوبة بدقة، وهي ترمي إلى النفوذ والخلود[1(1)]. وإن كان الشّاعر قد رسم الآخر في هذا البيت في معادلة بين الشّرف من طرف وبين النّجوم العالية والطّموح السّامي من طرف آخر، فإنّه حتّى ولو لم يذكر نفسه، إلّا أنّه احتوى ذاته في هذا البيت من خلال اظهاره المزيد والمزيد من التّعالي والاعتزاز والسّمو، وفي ذلك تعبير عن الذّات العالية المتوهّجة بين أضلعه.

أمّا في البيت الثّالث: «أنا الّذي نظر الأعمى إلى أدبي وأسمعت كلماتي من به صمم»

نرى أنّ النّرجسيّة عند المتنبّي بدت واضحة من خلال الضمير «أنا» الصّريح، نرجسيّة أظهرت القدرات الّتي يتمتّع بها وكأنّه نبيٌّ، فالأنا هي الموضوع الذّي ركّز عليه، ويبدو لنا أنّ هذا الضّمير مكوّن أساس من المكوّنات الشخصيّة الذّي سيطر على كتابات الشّاعر وسلوكه، كما أنّه غرور يعتريه، وحبّ لنفسه في دائرة نشاطه، إعجابًا بما يقوم به من أعمال[2]. كما أنّ هذا البيت الّذي ينتمي إلى عالم الأدب، هو نتاج نفسه الإنسانيّة، والعلاقة بين الأدب والنّفس الإنسانيّة وطيدة، لأنّ النّفس هي مكمن الإبداع والفنّ، وقد عكس هذا الأدب في شعره الجانب الشّعوري واللّا الشّعوري للشاعر.

(1) جوزيف الهاشم، أبو الطيب: شاعر الطموح والعنفوان، ص. 76.

(2) أمين بكري، المتنبي وصراعاته: دراسة نفسية وأسلوبية، ص.61.

فإنّ ذاته هي القاعدة الأساس ونقطة الارتكاز الّتي لا يمكن أن يغفل عنها لحظة إنشاده لشعره، وهي الرّوح الّتي تلازم جسده ولو غاب في ذاكرتها.

إذًا، نجد أنّ المتنبّي في شعره قد عبّر عن قناعاته وآرائه وإرادته ونفسيّته وأيديولوجيّته، فاستطاع أن يوفّق بين الأحداث والعبر والحكم والأدب والسّياسة، وجعل عنايته بالمعنى، فأبدع بالصّياغة الّتي أخذت الألباب مُسبغًا على تعابيره رؤيته المميّزة، فتلاءمت تراكيبها المخصوصة مع أفكاره المخصوصة أيضًا.

أخيرًا، إنّ شعر المتنبي هو نتاج رؤيته الخاصة إلى العالم، إذ نقلت أحداثًا وعبرًا وحكمًا وأدبًا بصورٍ ورموزٍ، وهذا الّذي يفرض على كلّ قارئ أن يمتلك ثقافة واسعة وعميقة، لكي يستطيع أن يبلُغ مقصدَ الشّاعر، ويصل إلى زبدة المعاني المخبوءة، وذلك من خلال فكّ شيفراتيها، وهكذا يُضيف القارئ معارف جديدة على معارفه بعد قراءته الشّعر، وهذا الّذي يهزّه ويدفعه إلى قراءاتٍ جديدة لشعر الشّاعر، لذلك نجد أنّ شعر المتنبّي ما زال خالدًا حتّى يومنا هذا، فالحكم والعبر تبقى خالدة، والأحداث والمعارك في هذه الحياة موجودة دائمًا، وإن تغيّرت وسائل المعركة.

قائمة المصادر والمراجع

1 – بارت، رولان، **علم الأدلّة**، تر. محمد البكري، دار البيضاء، لبنان، ط1.

2 – بكري، أمين، **المتنبّي وصراعاته: دراسة نفسيّة وأسلوبيّة**، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 2003.

3 – تودوروف، تزفيتان، **الرمزيّة والتّأويل**، تر. اسماعيل الكفري، دمشق، ط1، 2017.

4 – ديكارت، ريني، **تأمّلات ميتافزيقيّة في الفلسفة الأولى**، تر. كمال الحاج، دار عويدات، بيروت، ط1، 1962.

5 – زيتون، علي، **الحداثة الشعريّة**، حركة الريف الثقافية، ط1، 1996.

6 – شكر، عائشة، **جماليّات كشف الدّلالة**، دار أبعاد، بيروت، ط1، 2019.

7 – عياشي، منذر، **مقالات في الأسلوبيّة**، منشورات اتحاد الكتاب العرب، بيروت، ط1، 1990.

8 – كموني، سعد، **إغواء التأويل**، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط1، 2011.

9 – المتنبي، أبو الطيب، **ديوان المتنبي**، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1983.

10 – الهاشم، جوزيف، **أبو الطيب: شاعر الطّموح والعنفوان**، دار المفيد، لبنان، ط1، 1982.

إشكالية التّمثيل الدّيموقراطي والمشاركة في العمل البلديّ بين مكان الإقامة ومكان القيد

فاديه يحي حمندي

تمهيد

لمّا كانت الغاية الأساسيّة من إنشاء المؤسّسة البلديّة تتمثّل بإدارة عمليّة التّنمية المستمرّة للمجتمع المحلّي ومشاركته في اتّخاذ القرارات التّي تؤثّر على حياته اليوميّة، فإنّ غياب المشاركة بسبب القوانين والأنظمة الموضوعة يعتبر عائقًا أمام الدّور الأساسي للعمل البلديّ. يعطي القانون البلديّ في لبنان الحقّ للمواطنين بالمشاركة في انتخاب أعضاء المجلس البلديّ في أماكن قيدهم الأصلي دون مراعاة شرط الإقامة في البلدة، وعلى ذلك فهو لا يراعي الحراك السّكّاني الكبير الذي غيّر معالم الخريطة السّكّانية في الثّلاثين سنة الماضية. إنّ أكثر من نصف سكّان لبنان ينتخبون حيث لا يقيمون ويقيمون حيث لا ينتخبون، وهذا يُعزى إلى مسألة التّحاصص الطّائفي والمناطقي الّذي يحكم مسار أيّ عمليّة تنمويّة. يطرح هذا الوضع إشكاليّة المشاركة والتّمثيل الدّيموقراطي في المجالس البلديّة في لبنان وأثرها على التّنمية المحلية. إشكالية لا يمكن الإجابة عنها دون العودة إلى ماهيّة التّنمية المحليّة والغاية من إنشاء البلديّات، وتحديد أهدافها ووظائفها وصلاحياتها وكذلك دراسة مقومات نجاح العمل البلديّ وأسس تأمين وتفعيل المشاركة الفعلية للمجتمع المحلّي وتجاوز مشكلة تغيير مكان الإقامة. يسعى هذا المقال من خلال ذلك كلّه إلى تقييم واقع المشاركة الدّيمقراطية في العمل البلديّ في لبنان بهدف تحديد سبل تفعيل المشاركة التّي تحقق تنمية محليّة أفضل. ولذلك سيعرض نتائج دراسة ميدانية أجريت في العام (2013) حول تراجع مستوى المشاركة في إحدى البلدات التي تشهد استقطابًا سكّانيًا ومؤسّساتيًا، وبالتّالي تدنيًا كبيرًا في مستوى التّمثيل الدّيموقراطي.

الكلمات المفتاحية: التّنمية المحليّة، البلديّة، اللّامركزيّة، المشاركة.

1- التّنمية المحليّة واللامركزيّة

شهد مفهوم التّنمية المحليّة نهضة في بلدان الشمال وذلك خلال الثّمانينيّات من القرن العشرين بسبب عجز تلك الدّولة في إدارة كلّ أراضيها وفشل استراتيجيّات التّمركز الحادّ للسّلطات في تحقيق التّوازن اللّازم لعمليّة التّنمية الشّاملة. فقد أصبحت مسؤوليّات السّلطة المركزيّة تفوق طاقة الدّولة وحكومتها، فكان لا بدّ من الاتّجاه إلى تطبيق مبدأ اللّامركزيّة الإدارية من خلال الاستعانة بسلطات محليّة تقوم بمهمات في حيّزها الجغرافي، والأنسب لهذه المهمّة هي المؤسّسة البلديّة. كما بدأت البلدان النّامية اليوم بالتّوجه إلى تبنّي هذا المفهوم تدريجيًا، على اعتبار أنّ التّنمية المحليّة عمليّة تتيح للمجتمع المحلّي فرصة المشاركة في تشكيل بنيته، بغية تحسين الظّروف المعيشيّة للسّكّان (منظمة المدن)، فإنّ تلك البلدان، وبعد ربع قرن من الاستقلالات الّتي أعقبت الحرب العالميّة الثّانية، ومن التّخطيط الحكومي المركزي، أفضت إلى تمركز الإنماء في العواصم، وإلى تفريغ الأرياف، ومشاكل اجتماعيّة وتعثّرات اقتصاديّة شتّى، لذلك بدأ الكلام عن أهمّية إشراك المجتمعات المحليّة من خلال بلديّاتها، في اتّخاذ القرارات وإدارة المشاريع، لتحسين استغلال المقدّرات الطّبيعيّة والبشريّة فيها(بعلبكي، 2007).

إنّ اعتماد اللّامركزيّة الموسّعة وسيلة من وسائل تحقيق مستوى أفضل من التّنمية والدّيموقراطية على المستوى المحلّي ضمن إطار التّنمية السّياسيّة الّتي تُعتبر وجهًا من أوجه التّنمية الشّاملة(بو ذياب، 2013). كما إنّ اللّامركزيّة تساهم في التّنمية الاقتصاديّة المحليّة، وذلك من خلال تعزيز قدرات الحكم المحلّي ومنحه الصّلاحيّات اللّازمة التي تخوّله رفع مستوى الخدمات العامّة وتقديم تسهيلات تجذب الاستثمارات على أنواعها. بذلك فإنّ اللّامركزيّة والتّنمية المحليّة تكونان حلًا لمشاكل اجتماعية أساسيّة تعاني منها مجتمعات دول الجنوب أهمّها الفقر والبطالة والنّزوح والهجرة(scott, 2009) .

التّنمية المحليّة وفق ما جاء في مؤتمر كامبريدج: «هي حركة مصمّمة لرفع مستوى الحياة في المجتمع المحلّي ككلّ بمشاركة نَشِطة من سكانه وبمبادأة منهم، أمّا إذا تبيّن أن المجتمع المحلّي يفتقد المبأداة التّلقائيّة، فهنا يمكن استخدام أساليب فنيّة معيّنة لاستثارة السّكّان من أجل ضمان استجابتهم بحماس لحركة التّنمية المصمّمة. وتضمّ تنمية المجتمع المحلّي كلّ أشكال تحسين الحياة فيه وكلّ النّشاطات التّنموية سواء أتلك الّتي تقوم بها الحكومة أم المنظمات غير الحكومية» (رجب، 1988).

والتّنمية المحليّة تقوم ضمن مساحة جغرافيّة محدّدة وتستهدف مجموعة سكّانيّة معيّنة، لها خصائص وأبعاد تجعل منها مجتمعًا محليًا له قواسم واهتمامات وحاجات مشتركة (عبد الشّفيع، 2008). وقد تَعزّز مفهوم التّنمية المحليّة مع تصاعد مسؤوليّات الدّولة الحديثة وزيادة المهام الموكلة بها؛ بدءًا من تعزيز وترسيخ الأمن والدّفاع، إلى توفير التّعليم والصّحة والإسكان، وتأمين العيش الكريم وتنمية الموارد الاقتصاديّة للمحافظة على معدّلات مرتفعة من النّموّ الاقتصادي إلى تأمين الرّفاهيّة والاستقرار في مواجهة التّغيّرات الاجتماعية وتحقيق تنمية شاملة ومتوازنة مناطقيًا وقطاعيًا. وإنّ تحقيق ذلك يستدعي تطبيق أسس اللّامركزيّة الإداريّة وتوسيع صلاحيّات الحكم المحلّي لتمكينه وتسهيل عمله.

2- المؤسّسات البلديّة

تعتبر المؤسّسة البلديّة أساسًا في تحقيق التّنمية الشّاملة، فهي سلطات محليّة لها دور وتأثير كبير بالمساعدة أو عدم المساعدة، في استحداث آليات بإرادة سياسيّة محليّة فعليّة غايتها المشاركة في التّنمية والحثّ عليها، والتّنسيق وصنع القرار والمساءلة في إدارة الشّؤون المحليّة، ولا يكفي وجود المؤسّسات البلديّة لتحقيق التّنمية المحليّة والعمل عليها، بل يتطلّب من الدّولة إرساء أسس اللّامركزيّة الإدارية، وإقرار أدوار وأهداف وصّلاحيّات للإدارات المحليّة تمكّنها من التّقدم وتنزع عنها القيود التّي تعيق تحقيق التنمية الفعليّة. تذكر Popescu (2006) إنّ الإدارة البلديّة يجب أن تضطلع بأدوار تطال المجتمع المحلّي بكافّة مكوّناته، أن تنظر نظرة شمولية لتضع أهدافًا بعيدة المدى تُبنى بعد مشاورات ومخطّطات واتّخاذ قرارات، في إطار تنمية محليّة متوازنة وشاملة.

1 - 2 أهداف العمل البلديّ ووظائفه

تتشارك البلديّات بأهداف تنمويّة أساسيّة، بالرّغم من تباين مكوناتها الاقتصادية والاجتماعية والجغرافيّة، يأتي في مقدمتها احترام حقوق المقيمين والعاملين في مجالها البلديّ، والسّعي إلى تلبية متطلّباتهم المحقّة، وتقديم الخدمات اللّازمة لتحسين ظروف العيش والعمل في مجالها البلديّ، تذكر Popescu (2006) بعضا من هذه الخدمات وهي تشمل:

- الخدمات الخاصّة بتأمين البنى التّحتيّة كشقّ الطّرق وتعبيدها، تأمين الكهرباء والماء والصّرف

الصّحي الخ.

- الخدمات الخاصّة بالتكافل الاجتماعي على صعيد الأسرة والمؤسّسة والفرد لتقوّية أوصال التّرابط الإنساني والنّفسي.
- الخدمات الاقتصاديّة التّي تقدّم الدّعم للمؤسّسات المحليّة وللمشاريع الاستثماريّة التّي تسعى لزيادة فرص العمل أو تلك التي تدعم فرص إيجاد مساكن.
- الخدمات البيئيّة التي تسعى إلى حماية المجال البلديّ من التّلوث على كافة أنواعه، تلوّث هواء ماء تربة، أو تلوّث بصري وسمعي، كذلك إيجاد ظروف بيئيّة مستديمة من حماية المناطق الخضراء والتّشجيع على إقامة الأبنية الصّديقة للبيئة، و إيجاد حلول ناجعة لإدارة النّفايات والصّرف الصّحي والحدّ من ملوّثات الهواء.

هذه الخدمات تعتبر من وظائف المؤسّسة البلديّة المنوط بها توجه يحددّ أبعادها. الدّكتور «محمد مراد» (2010) بالتّالي:

- البعد التّنموي، من خلال قدرتها على الاستجابة لحاجات النّاس.
- البعد الشّعبي بما أنها منبثقة من السّكّان.
- والبعد المدني من خلال تنظيم الفضاء المحلّي للسكّان وإخراجه من دائرة العصبية وتحويله إلى مجتمع عضوي يُعزّز الانتماء إلى الوطن.
- وأخيرًا البعد الدّيموقراطي، بما أنّ البلديّة إدارة محلية منتخبة من النّاس مباشرة، لها القدرة على إشراك المجتمع المحلّي في شؤون التّنمية المحليّة.

صحيح أنّ تحديد أهداف العمل البلديّ وأبعاده الوظيفيّة هي بداية أساسيّة للعمل البلديّ، لكن نجاح البلديّة في دورها التّنموي له مقوّمات يمكن على أساسها قياس مدى التّطوّر الذي حقّقه المجلس البلديّ.

2 – 2 مقوّمات نجاح العمل البلديّ

لمّا كانت الغاية الأساسيّة من إنشاء مؤسّسة البلديّة تتمثّل بإدارة عمليّة التّنمية المستمرّة للمجتمع المحلّي، فان مقياس نجاح هذه المؤسّسة أو قصورها يتحدّد وفقًا لاعتبارات ثلاثة وفقًا لمراد(2010):

الأوّل: درجة المركزيّة واللّامركزيّة الممنوحة للسّلطة البلديّة، وذلك تبعًا لنوع النّظم والدّساتير الّتي تتبعها الدّولة.

الثّاني: نوعيّة القيادة البلديّة، أي مستوى كفاءتها الإدارية والعمليّة وإمكانيّة استيعابها للمجتمع المحلّي ولحاجاته التّنموية المختلفة، فإن كانت الكفاءات عالية ومناسبة للمواقع الّتي تشغلها، كان مستوى النّجاح في المهام المسندة للمؤسّسة البلديّة عاليًا أيضًا.

الثّالث: حجم الإمكانات الماديّة للبلديّة، أي قوّتها الاقتصاديّة المتمثّلة بالمداخيل البلديّة الّتي تمثّل

الشّرط الضّروري والّذي تتوقف عليه عمليّة التّنمية.

إنّ درجة اللّامركزيّة ونوعيّة القيادة تؤثّران إلى حدّ كبير في القدرة على استثمار المقوّمات الماديّة والبشريّة داخل أيّ وحدة محليّة، وقدرة البلديّة الإقتصاديّة تمكّنها بالسّير قدمًا في عمليّة التّنمية المستدامة. كما إنّ إشراك أعضاء المجتمع المحلّي في تحديد حاجاته وأولويّاته يساعد في اتّخاذ القرارات الأنسب، وفي إنجاح المشاريع التّنموية وتطوير المجتمع المحلّي، ما يقود إلى إحلال عدالة اجتماعية وتنمية شاملة (قباني،1981). إنّ مشاركة أعضاء المجتمع لا تقلّ أهمية عن المقوّمات التّي تقوم عليها البلديّة والتّي عدّدناها سابقًا ولها أسس وشروط تضمن عملية التّنمية المحليّة.

3- تعريف المشاركة

المشاركة معناها إشراك النّاس عن كثب في العمليّات الاقتصاديّة، الاجتماعيّة، السّياسيّة والثّقافيّة الّتي تؤثّر على حياتهم، والمهم أن تكون لدى النّاس إمكانية وصول مستمرّة إلى صنع القرار وإلى السّلطة، فالمشاركة هي عنصر جوهري من عناصر التّنمية البشريّة. بوسع النّاس أن يشاركوا كأفراد أو كجماعات في نظام ديموقراطي، يشاركوا كناخبين أو كعناصر ناشطة سياسيًا، أو في السّوق كمنظّمي مشاريع أو كعاملين، غير أنّ كثيرًا ما تكون مشاركتهم أكثر فعاليّة من خلال العمل الجماعي كأعضاء في منظّمة مجتمعيّة في نقابة أو حزب سياسي (الامم المتحدة ، 1993).

وتعتبر المشاركة من أساسيّات الأنظمة لممارسة الحريّة الدّيموقرطية، فكما انّ هناك ديموقراطيّة سياسيّة تقوم على مشاركة المواطنين في الحكم عن طريق الانتخابات، كذلك برز على الصّعيد الإداري، ما عرف بالدّيموقراطيّة الإداريّة الّتي تحقّق مشاركة المواطنين على الصّعيد المحلّي في إدارة شؤونهم الذاتيّة بعيدًا وبالاستقلال عن السّلطة المركزيّة، فاللّامركزيّة بحدّ ذاتها نظام ذو طابع ديموقراطي، وهي ليست نهجًا أو أسلوبًا من الأساليب الإدارية فحسب، ولكنّها موقع اجتماعي لممارسة الحريّات الدّيموقراطية على الصّعيد المحلّي. (قباني، 1996).

ويُعرّف برنامج الأمم المتّحدة الإنمائي المشاركة على أنّها عمليّة ينخرط بها السّكان بقوّة في العمليّات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثّقافيّة والسّياسيّة التّي تؤثّر في حياتهم (الموسوي علي وآخرون، 2009). ويتضمّن هذا التّعريف أنواع المشاركة المختلفة التي يمكن للمواطن الاطّلاع بها، والتي غالبًا ما تتداخل وتتأثّر ببعضها البعض.

4- أهمّية وأطر المشاركة في العمل البلديّ

تنعكس أهمّية المشاركة على كافّة الجوانب المتعلّقة بالتّنمية المحليّة، بالبلديّة والسّكّان. تقدّم المشاركة الدّعم اللّوجستي والمادّي للمجلس البلديّ، تحسّن في أداء وإيرادات البلديّة، وتساهم في تعزيز أسس الدّيموقراطية، والّتي تفترض وجود حرّيات سياسيّة، فإنّ « الحرّيات السّياسيّة تفترض مشاركة واسعة من الشّعب في الحكم بواسطة الانتخابات السّياسيّة، والنّاخبون كما أعضاء المجالس، لا تكتمل تربيتهم وثقافتهم إلاّ عن طريق الانتخابات وفي المجالس المحليّة» (قباني، 1996)، فتشكّل المشاركة في العمل البلديّ مجالًا للتّدرّج في طريق ممارسة الحريّات العامّة والانطلاق من الخاص إلى العام. وتعزّز المشاركة الشّعور بالانتماء لدى السّكّان، والمسؤوليّة تجاه بلدتهم للمحافظة عليها وتطويرها، هذا الشّعور بالانتماء يفترض أن يكون نواة للشّعور بالمواطنيّة والانتماء إلى الوطن، كما تساعد المشاركة

في إطلاق العجلة الإقتصاديّة من خلال المشاريع التّنموية في البلدة الّتي سوف تشجّع بالتّالي على الإستثمار (الشب، 2007). تكون المشاركة فعّالة بمقدار تجانس وأهلية أعضاء المجموعة الّتي ينتمون اليها، وقدرتهم على صنع القرارات وعلى إدراج المسائل الأنسب والأهم في جداول أعمالهم، وتكون المشاركة إما مباشرة أو عن طريق ممثّلين(Simard, 2008) .

تزداد فرص المشاركة وتتبلور في المجتمعات الّتي تتواجد فيها تنظيمات إجتماعيّة تكون أداة لتفعيل وتنظيم آليّات المشاركة في نشاطات تنمويّة، وتكاد لا تظهر، أو تكون فرديّة ومتفرّقة حيث لا توجد تنظيمات مجتمعيّة، وأهمّ هذه الأطر توجد ضمن تّنظيمات عديدة ومنها الأندية والرّابطات الشّبابيّة والكشفيّة والطلابيّة، اللّجان البلديّة، النّقابات والرّوابط المهنيّة، الجمعيّات العائليّة، المدنيّة، والدّينيّة، والأحزاب (ماس، 1996).

5- العمل البلديّ في لبنان بين مكان الإقامة ومكان القيد

يتألّف المجلس البلديّ من مجموعة أعضاء، من المفروض أن يتمّ انتخابهم من قبل مجموعة السّكان الذين يقيمون في بلدة واحدة لها كيان قانوني معترف به، وحدّ أدنى من عدد السّكان، يختلف تحديده بين دولة وأخرى. وتناط به مهام تحسين ظروف العيش داخل المجال البلديّ الخاصّ به كما سبق وأشير. لذلك فهو يستهدف المقيمين ضمن نطاقه بكل أنواعهم ومستوياتهم أفرادًا ومؤسّسات.

في ضوء مكان الإقامة وعلاقته بحق الانتخاب، تضع الدّول قوانين خاصة بتغيير أماكن الإقامة، تمكّن المواطن من ممارسة حقه الدّيموقراطي في انتخاب من يمثّله ويخدمه في مكان إقامته مهما تنقّل في سكنه، بحيث يعتبر مكان الإقامة عنصرًا أساسيًا كالبطاقة الشّخصية، وصلة الوصل بين المواطن وأجهزة الدّولة. في الولايات المتحدة الأمريكية، على سبيل المثال التي يعدّ مواطنيها من أكثر الشّعوب تغييرًا لأماكن إقامتهم في العالم (Berry, 1976)، تُنظّم عمليّة الانتقال تلقائيًا من خلال قوانين خاصّة بذلك، ويحقّ للمواطن أن يشارك في العمليّة الانتخابية للمجالس المحليّة، تقريبًا بعد انقضاء عام واحد على إقامته المستمرة في الحيز منطقة معيّنة، بحيث يسجّل مكان الإقامة على الهويّة وعلى إجازة قيادة السّيارة. ومازالت تعتمد الدّولة على العنوان البريدي لمكان إقامة المواطن عند الحاجة للتّواصل معه (خالد.ح، 2020). في بلدان أوروبية كألمانيا وفرنسا وغيرها، يدوّن مكان الإقامة على كلّ الوثائق والبطاقات الشّخصيّة للمواطن ولغير المواطن، جواز سفر، بطاقات تأمين وغيره(الموسوي علي،2020) (ع.م،2020). إنّ مسألة تغيير مكان السّكن وتبعاتها القانونية في معظم دول العالم المتقدّم عمليّة تلقائيّة وأساسيّة ومنظّمة بالقوانين، وخالية من أي تعقيدات. أمّا مكان القيد فهو مكان ولادة الفرد، بحيث يُعتمد هذا المتغيّر في سياسات الدّول وفي دراسات الهجرة، لمعرفة تحرّكات السّكان داخل البلد الواحد، أمّا على الصّعيد العام، غالبًا ما يكون سببًا في الانتماء لبلد معين، ونيل جنسيته بما يتضمّن من حقوق وواجبات.

أمّا في لبنان فإنّ مسألة مكان القيد ومكان الإقامة تُعدّ عقدة التّمثيل الدّيموقراطي والمشاركة في العمل البلديّ. بحيث لا يُعطى لموضوع تغيير مكان الإقامة أهميّة في وضع السّياسات والأنظمة الحكومية وشؤون التّنمية المحليّة، ويبقى الاعتبار الأوّل غالبًا لمكان قيد الأسرة. فلا تجد مكان الإقامة لا على الهويّة ولا على أي وثيقة رسميّة أخرى، فقط تُطلب إفادة السّكن في بعض المعاملات شكليًا، ويُمكن أن تعطى للأشخاص في غير أماكن إقامتهم، يكفي أن يكون هناك معرفة شخصيّة مع مختار المَحِلّة.

وقد شهدت المجتمعات المحليّة في لبنان تغيّرات وتحركات من خلال عمليّات جذب وطرد عديدة، أعادت تشكُّل التّجمعات السّكانية في أماكن الجذب، وجعلت من بعض أماكن الطّرد مجتمعات ذات لون واحد. والجدير بالذّكر هو استمرار التّرابط مع بلدات الطّرد، واستمرار المحافظة على الجذور على الأقلّ من خلال الرّوابط القانونيّة، مع صعوبة الاندماج في أماكن الجذب، ما أدّى إلى تكوين أحياء تعيد إنتاج خصائص مجتمعات اللّون الواحد، بحيث أصبح من الممكن تصنيف المجتمعات المحليّة في لبنان على النّحو التّالي:

أ- **بلدة الانتماء:** هي البلدة او المجتمع المحلّي الّذي ينتمي اليه المواطن بسجّل قيده دون الإقامة، والّذي يحقّ له ان ينتخب المجلس البلديّ فيها الّذي يُنتظر منه ان يقدّم الخدمات اللّازمة للسكّان المقيمين لتأمين وتحسين ظروف العيش في البلدة.

ب- **بلدة الإقامة:** هي البلدة او المجتمع المحلّي الّذي يقيم فيه المواطن، والّذي يؤدي ما يتوجّب عليه من رسوم للبلديّة لقاء خدماتها، لكن لا يشارك في انتخابات المجلس البلديّ فيها.

ج- **بلدة الانتماء والإقامة معًا:** هي البلدة الّتي تجمع بين الحالّتين السابقتين، حيث ان المواطن ما زال يقيم في بلدة انتمائه، فهو يؤدي ما عليه من رسوم اقامته، ويشارك في انتخاب المجلس البلديّ فيها (ر.ماس، 1996)، هذا النّوع الأخير من المجتمعات يشهد أعلى مستويات الاندماج الاجتماعي على صعيد العلاقات والمشاركة بأشكالها العفوية وغير المنظّمة غالبًا.

وإنّ التّوزيعات السّكّانية في لبنان تتّجه في مسارين: مسار المناطقيّة – الطّائفيّة، ومسار المركزيّة؛ المسار الأوّل ساهم في تغليب الانتماء الطّائفي-المناطقي على الانتماء الوطني، لتصبح حالة المناطق ممثّلة لحجم الطّوائف وممثّليها في مراكز القرار، خاصّة في مجال التّنمية، فتحصل كلّ منطقة على حصة تعكس في حجمها، قوّة ومكانة ممثّليها في مراكز القرار، وكثيرًا ما تسعى كلّ فئة سياسيّة للاستئثار بالمنافع لصالح طائفتها ومناطقها. وكان للحروب، الأهليّة على وجه خاص، دور بارز في تعميق الولاءات، إذ وجّهت الحراك السّكّاني على نحو طائفي في عدّة مناطق،» فالأصول الطوائفية – المناطقيّة لسكّان الضّواحي أعادت تموضعها في ضاحيتين بعد اختلاط فرضته ظروف العمل والهجرة السّابقة على الحرب، وفقدت المناطق المختلطة، وخاصّة في جبل لبنان الجنوبي وحدتها وتعايشها التّاريخي. كبلدات الدامور وبشامون وغيرها. أمّا المسارالثّاني المحدّد للانتشار السّكّاني متمثّل بالمركزيّة، الّذي حوّل لبنان المركزي إلى قبلة لسكّان الأرياف ومخرجًا لهم من مأزق الحياة المسدودة الأفق (الشامي، 2000).

يطرح هذا الوضع إشكاليّة مدى التّمثيل الدّيموقراطي في المجالس البلديّة، وجدوى الخدمات المحليّة الّتي تقدّم في المجتمعات المحليّة، خاصّة في ضوء البرامج الإنتخابيّة الّتي تُسيّس في معظم الأحيان، ومسألة التّحاصص الطّائفي والمناطقي الّذي يحكم مسار أيّ عمليّة تنمويّة. كما يؤثّر نوع المجتمع، بين انتماء أو إقامة أو الإثنين معًا، في الاندماج الاجتماعي على المستوى المحلّي، بسبب إنتفاء بعض العناصر المكوّنة للمجتمع المحلّي كوحدة المصالح والاهتمامات والخصائص الّتي تمّ عرضها في بداية المقال.

وقد برزت بعد ذلك ظاهرة الانتخاب في غير منطقة السّكن، وما يلي ذلك من ضعف التّمثيل والمشاركة في الحياة السّياسيّة والقرار السّياسي. إنّ بقاء موضوع الانتخاب على أساس سجلّات القيد

مشكلة كبيرة لا تسمح بتطوّر عمل البلديّات على وجه الخصوص، إذ يضطّر أكثر من نصف اللّبنانيّين أن يتمثّلوا حيث لا يقيمون. لا بدّ من وضع حلول مرنة تنسجم مع التّغيرات في مناطق الحراك السكاني والّتي تشمل بيروت والضّواحي في جبل لبنان والكثير من قرى التّهجير.(انطون رندة وآخرون، 1998)

6- تحدّيات العمل البلديّ في ظلّ ضعف التّمثيل الدّيموقراطي

إنّ واقع البلديّات في لبنان يعاني من تحدّيات عدّة تقف عائقًا أمام تطوير العمل البلديّ في معظم البلدات، منها مشاكل تتعلّق بعدم كفاءة المجلس البلديّ والجهاز الإداري وضعف التّجهيزات، منها مسألة فهم المواطن للعمل البلديّ واعتباره أداة للسّلطة، وليس للتّنمية، وأخرى تخصّ ماليّة البلديّة وأجهزة الرّقابة والوصاية والروتين الإداري. والأهم هنا هو معالجة مسألة ضعف التّمثيل الديموقراطي والمشاركة في التّنمية المحلية موضوع هذه الورقة البحثيّة.

إنّ الحراك السّكّاني الكبير والتّهجير الّذي جرى خلال الحرب الأهليّة، غيّر معالم الخريطة السّكّانية وأثّر تأثيرًا مباشرًا على مسألة التّمثيل الدّيموقراطي في الانتخابات، وإنّ بقاء عمليّة الانتخاب على أساس سجلّات القيد يخلّ بمسألة التّمثيل خاصّة في الانتخابات البلديّة، فإنّ أكثر من نصف سكان لبنان ينتخبون حيث لا يقيمون، ويقيمون حيث لا ينتخبون. فإذا كان التّحول للانتخاب على أساس السّكن مشكلة، فانّ عدم تمثيل السّكّان المقيمين مشكلة أكبر، تعيق عمل البلديّات وتحدّ من تطوّرها، ولا بدَّ من إيجاد مخارج وحلول تتناسب مع التّموضعات الجديدة للسّكان خاصّة في أماكن الانتقال المتركّزة عامّة في بيروت وضواحيها من مناطق جبل لبنان.

يقيّد قانون الأحوال الشّخصية الصّادر في (1951-12-7)، عملية نقل القيد من منطقة إلى أخرى بشروط صعبة إذ تقول المادة (40) «لا يجوز للشّخص الذي ترك الجهة المقيد اسمه في سجلات نفوسها بقصد الإقامة الدائمة في جهة أخرى أن ينقل اسمه إليها إلا بعد انقضاء ثلاث سنوات على إقامته فيها بصورة مستمرة، وعلى أن يقدّم تصريحًا بذلك موقعًا منه ومن المختار ومن شاهدين إلى قلم الأحوال الشخصية في المحلة أو القرية التي يريد الانتقال إليها على أن يجري تحقيق بواسطة الشرطة أو الدرك لإثبات صحة هذه الإقامة، ويحق للحكومة ردّ الطّلب إذا تبيّن أنّ هناك ضرورات موجبة لذلك»(justice.gov.lb) . وقد وُضع القانون قيد التّعديل في آب 2012 ، على أن يستبدل آخر جملة فيه بالتالي:» لا يقبل الطّلب ما لم يراع الشّروط القانونية والواقع الدّيموغرافي وصيغة العيش المشترك ضمن القضاء الواحد. يحقّ لوزارة الدّاخلية والبلديّات رفض الطّلب أو ردّه إذا تبيّن أنّ هناك ضرورة لذلك» (Monthlymagazine، 2014).

حتى لو تمّ تعديل هذه المادّة، فإنّ هذا القانون يعتبر اعتداءًا على الحرّيات العامّة وعائقًا بوجه الانصهار الوطني، إذ يعتبر حق الفرد بنقل محل إقامته من الحرّيات العامّة الواجب كفالتها قانونيًا، وإنّما ضمن ضوابط قانونيّة تحافظ على العيش المشترك والواقع الدّيمغرافي للتّقسيمات الإداريّة في لبنان وتعزّز روح المشاركة.» (Monthlymagazine، 2014).

معنى ذلك أنّ المواطن اللبناني حرّ بانتقاله وبتغيير منطقة سكنه والحرّية هنا نسبيّة، لكنّه بنظر القانون يبقى انتماؤه إلى مكان قيده وقيد آبائه، أي حرّية مقيدة بمكان القيد. من هنا يظهر مدى ضعف التّمثيل الدّيموقراطي في العمل البلديّ، وأنّ الوضع سيبقى كما هو عليه في المدى المنظور، إمّا أن يبقى المواطن مرابطًا في مكان قيده أو أن يتحرّك ويفقد الكثير من حقوقه. كما أصبح هذا الأمر

ينطبق أيضًا على أهل المدن، النّازحين عنها باتّجاه الضّواحي والأرياف المجاورة، والمشكلة ليست في الانتخابات وحسن التّمثيل السّياسي فقط، بل ينسحب ذلك على مسألة الإنفاق الحكومي، فإن الانفاق الطّوائفي والمناطقي غير متوازن، مثلًا، إنّ الانفاق بين القرى والمدن من جهة، والضّواحي الّتي يعيش فيها النّازحون من جهة أخرى، يجعل النّازحين غير محرجين لا لممثّليهم في مناطق الطّرد الّتي نزحوا عنها ولا لممثّلي مناطق الجذب الّتي قدموا اليها، ففي معظم القرى يصوّت النّازحون حيث لا يعيشون، ويعتبر ممثّلوهم انّهم ليسوا مسؤولين عن ايجاد مدارس لابنائهم في الضّواحي الّتي يعيشون فيها ولا ينتخبون ممثليها، لذلك تكون الخزينة قد اهدرت المال العام، وتكون المنطقة قد أخذت حصة حسبت عليها دون ان تساهم في تطوير مواردها البشريّة. بهذا يسود التّوازن السّياسي الطّوائفي الاهلي الموروث والمتوتّر، ويستبعد التّوازن الإنمائي المدني وتصبح حظوظ المناطق في التّنمية المتكاملة معوقة إلى حين تجاوز اختزالها إلى مجرد توازن في الانفاق التّحاصصي (بعلبكي، 2007).

7–المشاركة في التّنمية المحليّة في لبنان

إنّ مفهوم العمل البلديّ في ذهنية اللّبناني، مواطنًا عاديًّا كان أم مسؤولًا، على أنّه أداة من أدوات الحكومة المركزيّة، والخلل في قانون الانتخاب ومشكلة التّمثيل الدّيموقراطي، وعدم الشّعور بالانتماء وتغييب منطق المصلحة العامّة، وربط التّنمية والخدمات المناطقيّة بمصالح سياسيّة وانتخابية، كلّها مسائل تعيق مشاركة الأفراد كمواطنين في العمل البلديّ، وتكمن مشكلة المشاركة الأساسيّة في عدم وجود هياكلّ تمتدّ من قاعدة المجتمع إلى قمّته، ما يؤدّي إلى تشويه أشكال المشاركة إن وجدت (الامم المتحدة ، 1993). إذًا، يمكن مأسسة عمليّة المشاركة وتحويلها إلى عمليّة منتظمة ودوريّة، أيضًا تعميمها على كافّة البلديّات.

لقد أظهرت إحدى الدّراسات حول العمل البلديّ في لبنان، مدى ضعف مبدأ المشاركة، فهي لا تزال محدودة في الكثير من البلديّات، فإن (28 %) من المجالس البلديّة تأخذ برأي المواطنين قبل اتّخاذ قراراتها في معظم الحالات، مقابل (10 %) تأخذ بآرائهم في حوالي نصف القرارات، في حين تبقى أكثر من نصف البلديّات لا تأخذ برأي المواطنين في اتّخاذ القرارات الّا في حالات محدودة. كما تشكو بعض البلديّات من غياب عنصر الثّقة بين المواطنين والمجلس البلديّ، الأمر الّذي يؤدّي إلى ندرة التّجاوب مع المقرّرات والى التّهاون بتسديد الرّسوم البلديّة، ويصل الحدّ مع المواطن إلى كون البلديّة ومقرّراتها لا تعنيه إطلاقًا، ولا يتعامل معها كمؤسّسة تعمل لمصلحته، ويؤكّد البعض إنّ الثّقة لا يمكن أن تتوجد إذا لم يتمّ لمس إنجازات البلديّة، وإنّ أجدى وسيلة لإعادتها، تكون في إيجاد أقنية تواصل شفّافة بين الطّرفين، وآليات مشاركة دوريّة ومنظّمة (صادر، 2002).

أظهرت دراسة أخرى إنّ للمشاركة في لبنان مفاهيم أخرى، تختلف أشكالها وحدَّتها حسب معيارَيْ مكان الإقامة وبلدة الانتماء، حيث تزداد نسب المشاركة في النّشاطات ذات الطّابع العائلي والسّياسي في بلدة الانتماء، بينما تزداد النّشاطات ذات الطّابع الدّيني، التّربوي والتّرفيهي في بلدة الإقامة. أمّا بالنّسبة للمشاركة في لقاءات وجمعيّات عائليّة فتجد النّسب الأعلى منها في بلدة الانتماء والإقامة معًا (48 %)، مقابل (24.5%) في بلدة الإقامة فقط، و(35 %) في بلدة الانتماء فقط. كما أظهرت الدّراسة نفسها تململًا لدى النّاس من الإقطاع السّياسي والأحزاب وأعطوا الأوّلويّة لخيارات النّزاهة والكفاءة لدى مرشّحي البلديّة، وابتعدوا عن خيارات الانتماءات العائلية والحزبية (ر.ماس،1996). ما يظهر وجود مستوى عال من الوعي لدى الشّعب اللّبناني وارادة للتّغيير، ولكن المشكلة تكمن في النّظم والدّساتير وفي الطّبقة الحاكمة والمستفيدة من بقاء الحال كما هو عليه. وفي دراسة جامعية

غير منشورة أجريت حول «دور البلديّة في التّنمية المحليّة» في بلدة تشهد نسبة منخفضة من التّمثيل الدّيموقراطي الفعلي للسّكان(حمندي،2014)، طرحت ضمنها عدّة تساؤلات حول المشاركة في التّنمية المحلية، ستُعرض نتائجها في الصّفحات التّالية.

8- نتائج البحث الميداني

أجريت الدّراسة في إحدى البلدات التي تشهد استقطابات سكانيّة ومؤسّساتيّة كبيرة جنوب بيروت، نموذج عن البلدات التي يفوق عدد السّكان الوافدين المقيمين فيها عدد المسجّلين في سجلات قيدها بأضعاف، أظهرت ضعفًا كبيرًا في المشاركة في التّنمية المحليّة من قبل الوافدين، بينما مشاركة المجتمع المحلي الذي ينتمي إلى منطقة الإقامة بقيده تظهر من خلال حقّ الاقتراع ومظاهر التّوافق والتّعاون. فإنّ عدد المسجّلين في قيد البلدة كان يبلغ حوالي عشرة آلاف نسمة في العام(2013)، حوالي(40 %) منهم له حقّ الانتخاب، وتصل نسبة الاقتراع في حدّها الأقصى إلى (50 %)، بينما يزيد عدد السّكان الوافدين عن الثّلاثين ألفًا ينتخبون طبعًا في أماكن قيدهم، لا حيث يقيمون. الجدول التّالي يُظهر نسبة التّمثيل الديموقراطي في الانتخابات البلديّة، الأرقام مقدّرة تقديريًا من قبل المؤسّسة البلديّة بسبب غياب الإحصاءات الدّورية.

السّكان	تقدير العدد	عدد النّاخبين	نسبة التّمثيل	عدد المقترعين	نسبة التّمثيل
أهل البلدة	10000	4000	% 40	2000	% 20
السّكان الوافدون	30000	-	-	-	-
المجموع	40000	4000	% 10	2000	% 5

يُظهر الجدول مدى التّدنّي في نسبة التّمثيل الدّيموقراطي(5%) فقط، مع العلم أنّ العدد الفعلي للسّكان يزداد مع الوقت وتتدنّى معه نسبة التّمثيل، وهذا حال كلّ المدن والبلدات التي شهدت وتشهد جذبًا سكانيًا كبيرًا. كما إنّ عدم انتماء المواطن في سجلّات القيد لمكان إقامته أو مكان عمله، لا يجب أن يكون عائقًا في المشاركة بالعمل البلديّ والتّنمية المحليّة، فإنّ دور المواطن في المشاركة بصنع القرارات ووضع الأولويّات قد يظهر من خلال طرح الملاحظات والانتقادات والمطالبة بإجراء تحسينات أو إصلاحات، تتجلّى المشاركة أيضًا بمقدار التّجاوب والالتزام بالقرارات البلديّة، لذلك وفي غياب أطر المشاركة المنظّمة في معظم البلدات اللّبنانية، تمّ البحث عن أيّ محاولة أو مبادرة قد تُحسَب شكلًا من أشكال المشاركة غير المباشرة أو غير المنظّمة، والّتي قد تشكّل بوادر إيجابيّة لتأطير أشكال من التّواصل والمشاركة الفعليّة في المشاريع التّنموية مستقبلًا. وقد تمّ إجراء مقابلات موجهة مع عينة من مسؤولي عشرين مؤسّسة صناعيّة، تربوية وصحية، معظمها وافدة وجزء بسيط منها محليّة ، حول إذا ما كانت المؤسّسات في البلدة تشارك بطريقة مباشرة أوغير مباشرة في التّنمية المحليّة. وقد تناول البحث الميداني ست أسئلة حول موضوع المشاركة في التّنمية المحليّة:

السّؤال الأوّل، حول كيفية المعرفة بمشاريع البلديّة، مع ثلاثة احتمالات؛ نشرة ترسلها البلديّة، إتصال وتواصل، أو عن طريق الملاحظة. فجاءت النّتيجة أنّ (90%) يعرفون بالمشاريع عبر الملاحظة، و(10%) عبر التّواصل المباشر. وتبين أنّ الفئة الأولى تمثّل المؤسّسات الوافدة، والفئة الثّانية مؤسّسات تنتمي إلى البلدة.

السّؤال الثّاني، حول طلب البلديّة من المؤسّسات المشاركة بأي نشاط محلّي، فكانت النتيجة أنّ (80 %) أجابوا بِ لا و(20 % نعم ضمنهم25 % لم تستجب المؤسّسة، والباقي استجاب لطلب البلديّة). تبيّن أيضًا أنّ التي استجابت هي مؤسّسات تابعة للبلدة أو بالأحرى غير وافدة.

السّؤال الثّالث، حول تقديم المؤسّسة إقتراح، طلب، أو مساعدة من البلديّة، (45 %) أجابت بنعم و(65 %) لا، وحول إذا ما استجابت البلديّة لطلبهم، فإنّ ثلث المؤسّسات أجابت بنعم، وثلثها بأحيانًا، والثّلث الأخير لم تستجب البلديّة لطلب المؤسّسة.

السّؤال الرّابع والخامس: حول رأي المؤسّسات بحقّ وواجب المشاركة في التّنمية المحليّة، هل هي فقط للمجلس البلديّ، أم من حقّ المجتمع المحلّي فقط، أم هو حقّ الجميع إبن البلدة والوافد. وقد جاءت الإجابات كالتّالي، الحقّ في المشاركة حسب رأي المؤسّسات (35 %) للمجلس البلديّ، و (65 %) لكلّ المجتمع مع الوافدين. وحول واجب المشاركة، فقد اعتبر الأغلبية (90 %) أنّ من واجب المجتمع المحلي بجميع مكوّناته المشاركة في التّنمية المحليّة، بينما (5 %) إعتبروه من واجب البلديّة، و(5 %) أيضًا واجب البلديّة والمجتمع النّاخب.

وعند السّؤال عن أهمّ عوائق المشاركة، فقد عبّر (50 %) أنّ العائق هو ضعف العلاقات الاجتماعيّة، و(30 %) بسبب سيطرة العلاقات الأوّليّة، و(10 %) بسبب قانون الانتخابات، بينما اعتبر (10 %) أنّه مشارك، وتبيّن أنّ النّسبة الأخيرة تتضمّن مؤسّسات تنتمي للبلدة وليست وافدة.

بشكل عام جاءت النّسب العالية لعدم المشاركة تنتمي إلى فئة المؤسّسات الوافدة إلى البلدة، بينما النّسب القليلة للمشاركة تعود كما سبق وأشير للفئة من المؤسّسات المحليّة، كالمدارس الرسميّة.

بالنّتيجة فقد أظهر سياق البحث مستويين من العلاقات بين المؤسّسات والبلديّة:

المستوى الأوّل: يتمثّل بعلاقة البلديّة مع المؤسّسات المحليّة البارزة والمنتمية عصبيًا، قرابيًا وطائفيًا للبلدة، علاقة تواصل وتعاون شبه دائم، تبرُز وتشتدّ مع المؤسّسات العامّة والأهليّة، و تخفّ حدّتها مع المؤسّسات الخاصّة.

المستوى الثّاني: علاقة البلديّة مع المؤسّسات المحليّة البارزة، والّتي تعتبر وافدة إلى البلدة، علاقة ضعيفة إلى ضعيفة جدًا، وتكاد تقتصر على المعاملات الإدارية وتسديد الرّسوم السّنوية.

بذلك فإنّ وضع البلدات التي تشهد إختلاطًا سكانيًا، تجمع بين كونها بلدة انتماء أوبلدة إقامة، اوبلدة إقامة وانتماء معًا، وإنّ عدم التّجانس بين مكوّنات المجتمع المحلي، وعدم التّمثيل الديموقراطي لمعظم سكان البلدة أو المدينة الواحدة، لا تتطابق مع مقوّمات نجاح العمل البلديّ، وتعرقل تطوّر المجتمع وتحدّ من تنميته، ولا بدّ من اتّخاذ تدابير حلول لإصلاح الأوضاع والنّهوض بالعمل البلديّ. وقد أظهرت المقابلات مع مسؤولي المؤسّسات في البلدة وعيًا واستعدادًا لإحداث تغيير يسمح بالانخراط في تنمية البلدة، لكن على البلديّة القيام بالمبادرة. هذه النّتائج تظهر الانفصال الشّبه تام داخل المجتمع المحلي، وكأنّ البلدة تتألّف من مجتمعين، المجتمع التقليدي المتماسك بكل مكوّناته العصبيّة والتعاضديّة، والمجتمع المديني القائم على العلاقات المنظّمة، والخالي من حالات التّعاضد والتّماسك الاجتماعي، تحكمه علاقات مقنّنة مع أجهزة الحكم المحلي. والذي يحتاج إلى مبادرات من الاتّجاهين من القاعدة باتّجاه البلديّة، ومن البلديّة باتّجاه السّكان الوافدين، لخلق قنوات تواصل وتفاهم وتوحيد

الجهود والقدرات لتطوير البلدة والحفاظ على مقوّماتها التي جعلتها جاذبة.

9- اقتراح حلول

لقد أصبح من الضّروري توسيع صلاحيّات البلديّات من خلال تطبيق أسس اللّامركزية، كي تتمكّن المجالس المحليّة من أداء دورها المتعاظم في ظلّ زيادة المسؤوليّات، ومساعدتها على إشراك كافّة أطراف المجتمع واستغلال مقدّراته وتحريك موارده، للوصول في النّهاية إلى إحلال تنمية شاملة ومتوازنة وتحقيق عدالة إجتماعية. كما يجب اتّخاذ خطوات عمليّة لتخطّي مسألة الانتخاب في أماكن الإقامة على أساس مكان القيد، وإلى ضرورة إنشاء قنوات تواصل بين مكوّنات المجتمع المحلّي لتسهيل عملية إشراكه في عملية تنمية محليّة متكاملة. ويجب الاستفادة من التّجارب العالميّة في هذا الإطار، وبالتّالي بعض اقتراحات الحلول:

1- إعتماد بطاقة سكنيّة، لا تتضارب ولا تلغي مكان القيد وبذلك يتمّ المحافظة على التّوازنات المناطقية في الانتخابات النّيابية، أقله على المدى القريب. يتمّ تغييرها كلّما انتقل السّكان وبقوا في مكان انتقالهم الجديد مدة كافية لاعتبارها إقامة مستمرّة (سنة مثلًا). وهكذا تستفيد البلديّات من إمكانية إجراء تعداد سكّاني، يسهل أعمالها ويطوّرها بشكل كبير.

2- إنشاء لجنة خاصّة داخل المجلس البلديّ، تمثّل السّكان الوافدين، يمكن تسميتها «لجنة السّكان الوافدين»، وتتألف من عضوين أو أكثر حسب الحاجة وحسب عدد الوافدين. تكون مهمتهم إيصال طلباتهم والمطالبة بتحقيقها، والمشاركة بالاقتراحات وباتّخاذ القرارات وبتطوير العمل البلديّ بشكل عام، من خلال الاستفادة من خبراتهم وتجاربهم الجديدة، بذلك يتعمّق الفهم وتنشأ علاقات بين المجتمع الأصلي والمجتمع الوافد.

3- إنشاء لجان أحياء خاصّة بالتّنمية المحليّة، لاستحداث قنوات للتّواصل مع السّكان والمؤسّسات على كافّة أنواعها، لتوحيد الجهود وجمع الخبرات، والتّكاتف في سبيل توحيد الأهداف وتحقيقها.

لائحة المراجع

ابراهيم عبد الرحمن رجب. (1988). مفاهيم ونماذج تنمية المجتمع المحلي المعاصر. القاهرة: مؤسسة الشرق الادنى.

احمد بعلبكي. (2000). التّنمية المحليّة والقطاعية. بيروت: منشورات الجامعة اللبنانية.

احمد بعلبكي. (2007). موضوعات وقضايا خلافية في تنمية الموارد العربية، الكتاب الاول، ط1. (الإصدار 1، المجلد 1). بيروت: دار الفارابي.

الامم المتحدة. (1993). تقرير التنمية البشرية.

الأمم المتحدة. (2015). تقرير الهجرة الدولية، الهجرة والنزوح والتنمية في منطقة متغيرة. الامم المتحدة والمنظمة الدولية للهجرة والاسكوا.

الموسوي، علي وآخرون. (2009). اشكالية الدولة والمواطنة والتّنمية في لبنان. بيروت: دار الفارابي.

انطون رندة وآخرون. (1998). واقع البلديّات في لبنان وعوائق المشاركة. سن الفيل: المركز اللبّناني للدّراسات.

قباني خالد. (1981). اللامركزية ومسالة تطبيقها في لبنان. بيروت وفرنسا: منشورات البحر المتوسّط، منشورات عويدات.

قباني خالد. (1996). المركزية واللامركزية والمشاركة الشعبية. المؤتمر التاسع من سلسلة الشأن العام في قضايا الناس. لبنان: جامعة سيدة اللويزة.

قباني خالد. (1998). البلديّات في 1998. قرنة شهوان: مؤسسة فارس الزغبي.

صادر ديما. (2002). تجربة العمل البلديّ في لبنان: الانجازات والعوائق والتحدّيات. لبنان: المركز اللّبناني للدّراسات.

ر.ماس. (1996). استطلاع وتحليل الرأي العام. وقائع المؤتمر التّاسع، سلسلة الشأن العام (الصّفحات 67-63). لبنان: جامعة سيّدة اللويزة.

الشّب رنا. (2007). المشاركة في التنمية المحلية من خلال العمل البلديّ في عرسال، غير منشورة. زحلة: الجامعة اللبنانية.

الشّامي علي. (2000). التّنمية البشريّة والتّوزيعات السّكانية. تأليف هاشم الحسيني، الدّراسات التّحليلية لنتائج المعطيات الاحصائيّة للسّكّان والمساكن في لبنان (صفحة 28). بيروت: وزارة الشّؤون الاجتماعيّة وصندوق الامم المتّحدة للإسكان.

عبد الشّفيع عيسى. (صيف-خريف, 2008). مفهوم ومضمون التنمية المحلية. مجلة بحوث اقتصادية عربية.

حمندي فادية. (2014). دور البلديّة في التنمية المحلية، بلديّة «بشامون» نموذجًا.دبلوم دراسات معمقة في العلوم الاجتماعية فرع التنمية، غير منشورة، إشراف د.رفيق عون. بيروت: الجامعة اللبنانية.

بو ذياب فراس. (2013). اللّامركزية الإدارية من التّنظير إلى التّطبيق.جريدة النهار،العدد(2013-11-11).

مراد محمد. (2010). البلديّة الدّور والأبعاد الوظيفيّة. مجلة العمل البلديّ،العدد6، تمّ الاسترجاع من الموقع الاكتروني :http://amal-baladi.org.

منظمة المدن. (بلا تاريخ). الدّليل المنهجي حول المكاتب البلديّة للتنمية المحليّة. بيروت: منظمة المدن والحكومات المحليّة المتّحدة، المكتب التّقني للبلديّات اللّبنانيّة.

وزارة العدل. (بلا تاريخ). قانون صادر في 7 كانون الأول 1951 قيد وثائق الحوال الشّخصيّة. تاريخ الاسترداد 15 12, 2020، من وزارة العدل: www.justice.gov.lb

المجلة الشهرية. (2014). عندما يحرم المواطن اللبناني من حقوقه:لا يمكن تبديل مكان القيد.

Monthlymagazine.com.

Berry, Brian: urbanization and counter urbanization, sage publications,1976.

Popescu, Irina: the role of municipal Policy in urban Development. Bucharest: Bucharest academy of Economic studies (2006, 7).

Scott, Zoe: Decentralisation local Development and Social Cohesion, GSDRC, research paper, (2009).

Simard, Genevieve, La Participation au Developpement Local le cas de Niger, memoire presente comme exigence partielle de la maitrise en science politique, superviseure Nancy thede, universite' du Quebec a Montreal, (2008).

قصص وجيزة (ق ق ج)

أ.د. درية فرحات

استجداء

رأيته يقفز كالنمر المتوثب

يبحث عن ملبٍ لرغباته،

غير آبه للدّر المتصبب من جبينه

يحظى بمراده... يرمي له السّائق «دولار»!

فترقص يده.

رفّت عيني

يدُ مُشغّله تسرقُ فرحتَه.

نـهج

يقرأ يوميّا كلمات الثناء مباركة بإنجاز ليس لرئيسه.

يعجز قلمه عن الإتيان برونق الكلام.

فيراعه مرآة الحقيقة.

يصطدم ذات صباح أنه بات مرؤوسًا

لمن تزيّن لسانه بمعسول الكلام.

مقامات

ترنّم بصوته، ونغّم بأوتار عوده على الصّبا والنّهاوند والبيات والحجاز...

فصدحت آهاتُه... متيّما القلوب العاشقة.

أمّا هو فكان يبحث عن ذاته، في ترجيع صوت يختنق في صدره بحثًا عن مقام العجم.

معادلة

قضت معظم نهاراتها جالسة على مقعدها الهزاز في شرفتها، تنظر إلى أطفال يلعبون في البستان القريب، تتألم حرمانها نعمتهم.

حانت منها نظرة إلى شجيرات حقلها، فاغتبطت أمومتها.

بحث

قضى جلّ حياته متنقلًا، يكدح في جمع ثروة بعدّة سبل، فبنى قصرًا كبيرًا، لينعم بالطّمأنينة.

لكن...

رحل واكتفى بكتابه المقدّس ليكونا ملجأه.

أدوار

كلّ يوم يصدح صوته الرّنان مناديًا على شاي الصّباح.

يقدّم فنجان الشّاي للعابر بسيّارته الفاخرة، قبل دخوله معمعة العمل.

بائع الشّاي يحسد العابر، والعابر يغبط بائع الشّاي على ابتسامته المشرقة.

أقلام واعدة (قصة)

لا يليق اليأس بك

آية سريّة[1]

أسطورة هي تلك الفتاة التي احتجزت في السّرداب أربع سنوات بأكملها بعيدة من شمس الأمل، احتجزت في أكثر الأماكن ظلمةً دون شفقة، وفي كل مرة كانت تحاول فيها الهروب من ذلك السّرداب الذي يعمّهُ الظّلام من جميع النواحي وحيث الجدران الباهتة اللون، وكأن عجز السّنين يظهر من خلالها كان وحش الظّلام يلقي القبض عليها، وينهال عليها بالضرب حتى يغمى عليها من شدة ألم الصّفعات التي تعرضت لها. وعلى الرّغم من العنف الشّديد، العقوبات التي كانت تواجهها إلا أنها لم تتخلَ يومًا عن فكرة الهروب من ذلك السّرداب المظلم.

هي ما زالت حتى الآن تلك الفتاة المفعمة والعاشقة المتيمة بشعاع الأمل. حفرت أحلامها ووعودها بصدق على قدر علو أغصان الشّجر خوفًا من أن يلامسها شخص آخر فيدمرها. وعلى الرّغم من الأمواج المظلمة التي جرفت أملها وأحلامها لمرّات عديدة إلا أنّها لن تسمح لوجدانها وكيانها أن يخضعا للاستسلام. بل وقفت بطريق كل تلك الهواجس والأفكار التي كانت تحاول الاستيلاء على أملها الوحيد بالحياة. لتصبح حينها كالملكة التي لا تخضع لقوانين الآخرين بسهولة. فكيف تغلغل الأمل في فؤادها؟ وكيف استطاع أن يخترق جدارها المظلمة؟ وهل ستكون كافية كمية الأمل لتخرجِ أسطورة من ظلمات السّرداب إلى حياة أخرى مفعمة بشعاع الأمل الذي لا ينتهي.

أسطورة: لماذا تتعامل معي بهذه الطريقة القاسية؟

وحش الظّلام: وكأنّك بريئة ولا تعلمين ماذا فعلتِ بي؟ سحرُ عينيك كان كافيًا لتدميري والوقوع بأسياجك، ولكن بذكائي استطعت أن أقيدك وأسجنك هنا قبل أن يوقع الحبّ بي.

أسطورة: أنت حقًا شخص مريض، ما هذا الكلام الذي تتفوه به؟ ومنذ متى كان الحبُّ عنفًا وتقييدًا؟

وحش الظّلام: هذهِ مملكتي وما أقوله هوَ الصّوابُ. فالحبّ هو أن تكسر من تحب من دون شفقة.

أسطورة: الحبّ هو التّضحية والوفاء، فعند نطق لسانك بها يجب أن تعجز كلماتك مباشرة عن وصفه، وعليك أن تشعر بدفء تلك الكلمة. فالحبّ لا يعني الانكسار فهو يحمل أرقى وأسمى الكلمات. لا تلوثْ هذه الكلمة بوقاحة وصفك بعد الآن.

وحش الظّلام: توقفي عن الكلام وإلا سوف أجعل من دمائك زينة للأرض.

أسطورة: أنتَ شخص لا يعرف معنى الشّفقة او الإنسانية، وكأنّك وحش يلتهم ويحطم كل ما يراه.

(١) طالبة في الجامعة اللبنانية – كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة الفرع الخامس

وحش الظّلام: أسطورتي لقد حذفت هذه الكلمات من قاموسي منذ زمن بعيد، وأنتِ يا عزيزتي ما زلتِ حتى الآن تؤمنين بها وبوجودها.

أسطورة : نعم، ما زلت حتى الآن أؤمن بوجود فرح وسرور بعد كل حزن نعانيه، وأنا شخص يؤمن برسم البسمة على وجه المتألمين حتى بعد هطول الدموع.

وحش الظّلام: لا طعام ولا شراب لك اليوم حتى تغلقي فمك الثّرثار في المرة القادمة.

خرج وحش الظّلام من ذلك السّرداب المظلم وترك أسطورة وحدها تهاجم تلك الصّراعات الدّاخلية التي شعرت بها في تلك اللحظة. وكأنّ هواجس وأفكار عديدة هزت كيانها واحتلت ذاكرتها في ذلك الوقت، لتشعر برغبة قاتلة في إطلاق سراح ذلك الأمل المقيد بالأسياج حول شرايين قلبها. مؤمنة هذه المرة أنّ نيران الأمل بداخلها لن ينطفئ بسهولة وستنتجح بالهروب من هنا هذه المرة. فإلى متى ستظلّ أسطورة تنتظر تلك الرياح التي ستعصف وتقتلع ذلك الوحش؟ لتصبح عيناها مليئتين بالأمل فجأة بعد أن كانت تمطر دمعًا ساكنًا كاللؤلؤ في لحظة رؤيتها زجاجة مكسورة على الأرض.

أسطورة: لقد عمَّ الظّلام عالمي فجأة، أتى من دون موعد معتقدًا أنّ نور الأمل لن يأسره. وعلى الرّغم من أنّني تائهة منذ زمن وسط الظّلام وضللت الطّريق إلى الأمل إلا أنّني بقيت متمسّكة بآخر ذرة من شعاعه. وهذه المرة بالتأكيد سوف أخرج من هنا.

دائمًا يبحث الإنسان عن نور الأمل وسط الظّلام، وأسطورة كانت واحدة من هؤلاء الأشخاص حيث تعرّضت للظّلم الشّديد على الرّغم من أنّها لم ترتكب أي ذنب لتستحق ذلك العنف الذي تعرضت له في ذلك السّرداب المظلم. ولأنّها لن تسمح لنفسها أن تصبح ضحية لذلك الوحش قررت الهروب مجددًا. فعلى الإنسان ألّا يتخلى عن الأمل حتى لو كان موجودًا في أعماق البحر أو وسط النيران المشتعلة. وهذا ما فعلته أسطورة بالفعل، فهي اختارت الاحتراق والغرق على أن تحترق بالظّلام كل يوم.

استطاعت أسطورة بالفعل أن تفك قيود يديها ورجليها، ثمَّ صعدَتْ نحو سلم السّرداب مؤمنةً هذه المرة أنها باستطاعتها الهروب، وكانت الصدمة قد ملأَتْ وجهها لحظة فتحها باب السّرداب.

وكأن الأمل بات يختفي في قلبها وشعرت أنّ الظّلام سيعمُ المكان بعد لحظات قليلة. حيث بدأت علامات الغضب تظهر شيئًا فشيئًا على وجه ذلك الوحش الظالم. وسيطر شلال الحزن الذي لا ينقطع من جديد على قلبها الرقيق. وبدأ الألم يظهر على وجهها من خلال عينيها البائستين بشدة. لتبحث من جديد عن ذلك الأمل المختبئ بين بقايا ذكرياتها المؤلمة ، لأنها لن تسمح لقيود ظلامه ان تقيدها هذه المرة مهما كان الثمن.

أسطورة: اترك يدي أيها الوحش، قلت لك أنني لن أتخلى عن فكرة الهروب هذه حتى لو صفعتني في كل مرة سأعاود الهروب مجددًا. حقًا ماذا ستفعل بي أكثر من هذا؟ أستقتلني؟ ما أنتَ إلا رجل يستحق الشفقة وجبان، أتفهم ما أقوله.

وحش الظّلام: ومن أنتِ حتى تقولي عني جبانًا، فأنتِ لست إلا قمامة قذرة وسأتخلص منك هذه المرة، سأقتلك وسأترك جثتك طعامًا لحيوانات الغابة.

كانت أسطورة واقعة على الأرض ولم يعدْ لها أي حيلة لتقاوم عنفه بعد الآن أو أن تحاول الدّفاع عن نفسها، إلا أن رأَتْ حجرًا كبيرًا ملقى بجانبها، فأمسكت به وبدأَتْ تنهار عليه بالضّرب حتى سقطَ جثة هامدة ودماؤه ملأت الأرض أسطورة: تخلّصت منك اليوم أيّها الوحش الظالم، ومن الآن وصاعدًا سأعيش تلك الحياة التي كنت أحلم بها في كل يوم خلدْتُ بها للنوم في ذلك السّرداب المظلم. فلا وجود لذلك السّرداب بعد اليوم وسأحذفُ جميع الذكريات المؤلمة والسيئة التي عشتها في ذلك المكان، وسأنسى من تكون وسأحول حياتي إلى فرح وسرور، وسأحاول معالجة جميع الجروح التي تعرضت لها.

لا وجود لذلك السّرداب بعد اليوم. لا أصدق ذلك فجميع تلك الأحلام ستتحقق من اليوم. وهل استطعت حقًا تحطيم جدار الظّلام والغيوم السوداء التي كانت محيطة بي؟

استطاعت أسطورة أن تهرب من حفرة الحزن التي سيطرت عليها لمدة طويلة. وبعد موت ذلك الوحش الظّالم بدأت تركض في الغابة وتقول بصوتٍ عالٍ : لقد مات الوحش، وتخلّصت من ذلك السّرداب المظلم وباستطاعتي اليوم أن أعيش كما كنت أحلم دون قيود. وبقيت تركض إلا أن وصلت إلى صحراء قاحلة حيث الكثبان الرّملية تملأ المكان. حيث أصيبت أسطورة في تلك اللحظة بالدّهشة والتّعجب من جمال تلك الصّحراء، وكأنّها اخترقت عينيها بسهولة. فهي منذ سنوات عديدة لم ترَ شيئًا جميلًا إلى هذا الحد. ومن كثرة التفكير شعرت أسطورة بالتّعب فمدت جسدها على رمال الصحراء، ومن شدة نعومة الرمال نامت من دون عناء. وكيف لا تنام وهي بين أحضان الطّبّيعة الخلابة والجميلة؟ لتستيقظ في اليوم التالي على تلك الأشعة الذهبية التي اخترقت وجهها بكل رقة لتعلن لها عن بداية صباح جديد وجميل بعيد من الحزن ومتفائلة بحياة أجمل وأروع.

Témoin de la convivialité et des valeurs religieuses

Pere Mikhael kanbar

Suite à la série d'article que nous publions pour faire émerger de l'oubli la figure d'une personnalité charismatique qui a prôné la convivialité contre la guerre confessionnelle. Nous voulons dans ce troisième article tracer la relation entre deux personnalités qui ont témoigné dans leurs sociétés de la vraie convivialité et du respect des valeurs religieuses : Mgr Youssef El Khoury et l'Imam Moussa Al Sader. Mgr Youssef El Khoury était un signe de la présence de Dieu dans son monde. Sa présence n'a jamais été une présence fermée sur sa communauté. L'homme d'Église qu'il était, comprenait bien que le Christ n'a pas fondé son Église pour qu'elle soit au service d'elle-même, mais pour qu'elle soit porteuse de mission pour tout l'univers. Cette mission exige du chrétien un renoncement à soi, semblable à celui du Christ, qui était le signe de l'amour salvifique du Père pour les hommes. A l'image du Christ la présence du chrétien dans ce monde est définie par le témoignage : « vous serez mes témoins » (Ac 1, 8). Mgr Youssef El Khoury, qui était un vrai apôtre du Christ, a répondu à cet appel avec les apôtres : « et nous en sommes témoins » (Ac 2,32), et il a vécu toute sa vie à professer les valeurs religieuses de son Église, et à promouvoir la convivialité et l'entente islamo-chrétienne. L'Imam Moussa Al Sader était la voix de la paix face aux éclats des armes de destruction.

Les valeurs religieuses sont le sang qui circule dans les veines de chaque témoin du Christ, combien plus, le religieux engagé dans la convivialité, qu'était Mgr Youssef El Khoury. L'accomplissement des valeurs humaines à la lumière de l'Écriture, a fait de ce prélat un messager du partenariat islamo-chrétien, un missionnaire acharné de l'entente entre les chrétiens et les musulmans, un engagé avec l'Imam Al Sader en faveur de la paix, un serviteur à l'exemple du Christ et un défenseur de la cause nationale. Mgr Youssef El Khoury l'édificateur et le conservateur de la « vie en commun »,

prêchait partout la paix qui suppose le respect fraternel.

1- **Messager du partenariat Islamo-chrétien**

1960, était une date inoubliable pour les chrétiens et les musulmans du Sud-Liban. C’était la date du début de l’épiscopat de Mgr Youssef sur le diocèse de Tyr et de Terre Sainte, ce qui a coïncidé avec l’arrivée de l’Imam Moussa Al Sader dans la ville de Tyr. « Dans le même temps, un autre homme religieux se présentait à Tyr et au Sud, en portant ses aspirations de la foi, voire humanitaires et nationales. L’évêque Youssef El Khoury et l’Imam Al Sader se sont réunis alors sur une seule voie, la voie du refus du confessionnalisme, de l’extrémisme, de la ségrégation et de la répartition. De là, ils ont commencé à travailler ensemble, main dans la main, avec un esprit de collaboration et de solidarité dans les causes humanitaires et sociales et ont fondé une école de coexistence et d’unité nationale.[1]

La présence de ces deux hommes hors du commun au Sud, était un atout pour les deux communautés chrétienne et chiite qui partageaient la même terre et les mêmes soucis. Cette présence a consolidé le partenariat islamo-chrétien, tant prêché par l’enseignement du magistère l’Église. “Quand l’effet de la présence serait l’écho du fracas de l’absence, l’humilité l’apogée de la grandeur, le sens humain l’identité et l’amour un pont entre deux parallèles, les jours tourneraient en nous pour qu’on témoigne un espace de lutte de deux grandes personnalités de mon pays : le défunt Mgr Youssef El Khoury et l’Imam disparu Moussa Al Sader, que Dieu le rende sain et sauf. [2] La solidarité qui s’est développée, petit à petit, entre ces deux hommes et leurs communautés, était le gage d’une vie paisible pour les « Tyriens ». Cette relation prototype de la convivialité au Liban, était le reflet de ce que le Pape Jean Paul II va annoncer dans son Exhortation Apostolique « une nouvelle espérance pour le Liban », cinq ans après la mort de Mgr Youssef El Khoury. « Les expériences concrètes de solidarité

(1) SADER Maroun, ALMŪṯALLAṯ ALRAHḤMA: 12
(2) T.M.2.E

sont une richesse pour tout le peuple et une avancée importante dans la voie de la réconciliation des esprits et des cœurs, sans laquelle aucune œuvre commune n'est possible à long terme. La sagesse naturelle conduit donc les partenaires à une riche communication humaine et à une entraide par laquelle s'affermit le tissu social. [1]

L'affermissement de ce tissu social libanais est le résultat d'un partenariat, qui doit consolider la paix véritable, qui n'est pas seulement l'absence de guerre; ce que va annoncer le saint Pape, quarante ans après l'expérience de Mgr Youssef El Khoury et de l'Imam Moussa Al Sader au Sud, était une description de ce qui se vivait et de ce que disait Mgr Youssef El Khoury : « Nos relations avec les chefs religieux furent toujours empreints de respect mutuel et de cordialité et notamment avec le nouvel Imam que s'était donnée la communauté chiite en la personne hors du commun que fut Sayd Moussa Al Sader [2] ». Le saint Pape Jean Paul II dira plus tard : « Je voudrais à nouveau soutenir et encourager le peuple libanais dans sa vie sociale. Des divergences subsistent entre les habitants du pays. Mais elles ne doivent pas être un obstacle à une vie commune et à une paix véritable, c'est-à-dire à une paix qui soit plus qu'une absence de conflit. [3] »

Pour Mgr Youssef El Khoury et ses partenaires, la diversité religieuse et confessionnelle était un cours d'incorporation spirituelle, un sentier d'interférence culturelle et un acte réquisitoire à ceux qui ont fait de la diversité des missions une route de conflits et de massacres. Le respect mutuel, la cordialité, les gestes d'amitié, la vie commune, la paix véritable, et tous les comportements qui favorisaient le partenariat islamo-chrétien ont poussé la journaliste chiite Fatima Ghaddar à décrire l'ambiance de convivialité vécue à Tyr par des mots poétiques et réalistes à la fois : « Le jour où la cathédrale Notre-Dame des Mers et la fondation du mont Amal ont fraternisé à Tyr, le Sud a atteint sa splendeur, et toutes les

(1) JEAN PAUL II, Une espérance nouvelle pour le Liban § 91 : 146.
(2) Y.K.8 : 2.
(3) JEAN PAUL II, Une espérance nouvelle pour le Liban § 94 : 150.

régions libanaises se sont dirigées vers la ville d'Elyssar pour lui demander d'inonder le monde de ses dons culturels et de sa gloire éminente. De ce jour–là, les drapeaux de l'unité nationale, de l'interaction spirituelle et de la prospérité éducationnelle et culturelle, ont battu sur les collines du mont Amel, à partir de Cadmous, en passant par la tour du Nord. Dans le même temps, l'archevêque et l'Imam de Tyr ont consacré à la diversité religieuse et confessionnelle un cours d'intégration spirituelle, une voie d'interaction culturelle et un acte de défi à ceux qui ont fait de la diversité des missions une voie de conflits et de massacres.[1]

La caractéristique de Mgr Youssef El Khoury résidait dans sa capacité de mettre en pratique l'enseignement de son Église, surtout du Concile Vatican II, concernant la convivialité et l'approche entre les adeptes des religions islamique et chrétienne. De plus il a su être honnête, franc, juste et correct dans ses relations avec tout le monde sans distinction, ce qui a fait de lui un leader politico–religieux sans exemple : « Et lui alors, il a pu être l'archevêque de Tyr avec toutes ses confessions chrétiennes et ses confessions islamiques, il est devenu donc l'ami de l'Imam Moussa Al Sader et s'est associé avec lui par des liens forts, en addition d'une amitié qui a existé entre lui et les séculiers et les Cheikhs de Tyr. Le défunt était une référence aux personnalités de la région, et il représentait un poids électoral efficace non seulement aux milieux chrétiens, mais aussi aux milieux chiites et sunnites.[2]

2- Missionnaire de l'entente islamo–chrétienne

Quand il est revenu de Rome, suite à sa participation au Concile Vatican II et à la béatification de Saint Charbel, Mgr Youssef El Khoury jubilait de l'intervention du Concile en faveur des relations de l'Église Catholique avec les autres religions. A l'occasion de la fête de Saint Maron, Patron

(1) GHADDAR Fatima, Almūṯallaṯ alraḥma: 13

(2) EL KOUSSAIFI Joseph, Almūṯallaṯ alraḥma: 15

de l'Église Maronite, en 1965, et devant une foule multiconfessionnelle, Imams, Prêtres, politiciens et fidèles, il a expliqué comment notre famille libanaise, multiconfessionnelle et conviviale, a inspiré l'innovation apportée par le concile concernant le rapprochement entre les différentes religions, ainsi que l'entente islamo-chrétienne : « Quant au rôle du Concile Vatican II [...], voilà ce qu'on y trouve de documents [...] importants et à quoi il a appelé avant tout, ces trois documents qui ont investigué dans la liberté religieuse en général, dans la réalisation de l'unité chrétienne et dans le rapprochement avec les autres religions et en premier lieu la véritable religion islamique. Cela était quasi nouveau, plutôt révolutionnaire, du point de vue de beaucoup de peuples qui ont vécu leur vie isolée des autres, sans qu'ils arrivent à sentir proprement l'existence des autres. Cependant, le Liban était le premier à réaliser et à s'engager à cela tout en étant une conduite aux autres et un appel sacré. En fait, quel pays comme le Liban a sanctifié la liberté des religions dans tous les sens du mot, quel autre pays a permis au chrétien de choisir une voie pour comprendre l'Évangile sans qu'il atteigne la voie de son frère et quel pays comme le Liban a réuni le Christianisme avec l'Islam dans la voie de la lumière et la voie du respect mutuel, la voie de l'égalité véritable et la voie de la liberté et de la justice.[1]

Un témoin de convivialité comme Mgr Youssef El Khoury, ne peut qu'exulter à voir que son pays était pris comme exemple à suivre, au plan de la convivialité, pour l'Église Universelle et pour le monde islamique : sentir l'existence de l'autre comme frère, sanctifier sa liberté religieuse, réunir les adeptes des deux religions dans la voie du respect mutuel, de l'égalité véritable, de la liberté et de la justice, ce sont des valeurs à imiter, même pour des peuples qui vivaient la cohabitation aux dépens de la convivialité. Son allégresse portait sur le fait que ce qui est une innovation pour l'Église Universelle, était le pain quotidien des Églises d'Orient et de la société libanaise : « Ces valeurs imposées auparavant par la structure libanaise, sont devenues aujourd'hui le fond de nos principes et de notre

(1)Y.K.9 : 1.

conduite chrétienne. Nous devons considérer que le Concile a sanctifié notre voie dans la vie et il nous appelle même à dépasser la coexistence pacifique ou la solidarité sociale ou la participation politique pour s'engager dans les principes religieux et y trouver le savoir commun qui nous mène, loin des différences, vers l'image de Dieu Pur, Miséricordieux et Eternel.[1]

En s'adressant au même public réuni à l'occasion de la fête de Saint Maron à Tyr en 1965, Mgr Youssef El Khoury invitait tout le monde à entrer dans le sillage de la réforme des esprits pour sauver la société libanaise dans toutes ses composantes confessionnelles. Il incitait les libanais aux sacrifices personnels pour promouvoir les valeurs indispensables à la convivialité. Il proclamait à voix haute : si le problème du Liban est le confessionnalisme, le secours des libanais est la religion et l'entente entre les adeptes des différentes confessions : « Cette réforme mérite de nous tout encouragement, tout respect et tout appui. De là, beaucoup se lancent à attribuer tout fardeau au confessionnalisme et à le rendre l'obstacle cruel sans réaliser aucune réforme. Nous ne voulons pas entrer dans cela, ce qui demande beaucoup de discussion, mais si nous voulons simplifier les choses nous pouvons dire : le confessionnalisme est un obstacle mais la religion est le secours. Et chaque réforme dans la société qui n'est pas basée sur la réforme des esprits, n'est pas non plus basée sur les valeurs religieuses, spirituelles et morales, et donc sera en vain. De même, chaque réforme que nous n'animons pas chaque jour par la victoire sur le péché, sur les passions et sur la tentation, ne survit pas.[2]

Cette réforme au niveau des esprits est indispensable pour la sauvegarde du Liban, et pour la lutte contre le projet sioniste pour la région. Selon la pensée de Mgr Youssef El Khoury, l'entente islamo-chrétienne au Liban peut faire face au nouvel ordre mondial : « L'entente Islamo-chrétienne au Liban, à partir de l'entente des gens de Sud, est une condition sine qua non,

(1) Y.K.9 : 1.
(2) Y.K.9 : 1.

non seulement pour la libération du Liban à partir de son Sud, mais encore pour faire face au nouvel ordre mondial dans une vision qui s'apparenterait à celle que le Pape Jean–Paul II se fait du Liban. La vision que le Pontife romain se fait aujourd'hui du Liban est semblable à celle qu'il se faisait dans un passé récent de sa terre polonaise de naissance face au communisme mondial. L'entente islamo–chrétienne au Liban apporte la contradiction au projet sioniste en Palestine. C'est donc la base de départ qui permettrait de faire face à l'ordre mondial dont le projet sioniste représente le point d'insertion dans notre chair. L'entente islamo–chrétienne au Liban est une condition essentielle à une entente euro–arabe, laquelle est la seule alternative envisageable vis–à–vis de l'entente américano–israélienne qui s'impose aux Arabes, à l'Europe et aux Nations Unies elles–mêmes, pour les seuls intérêts de l'Amérique et d'Israël.[1]

3- **Engagé avec l'Imam Al Sader en faveur de la paix**

Mettre la main dans la main, organiser le travail social et se sacrifier les uns pour les autres sont la base de la réforme des esprits. La ville de Tyr était une région type de la promotion des valeurs religieuses en présence de Mgr Youssef El Khoury avec l'Imam Moussa Al Sader : « A Tyr, et précisément dans cette région, nous nous plaignons de beaucoup de choses. Cependant, nous ne nous plaignons pas d'une chose qui est l'absence de l'amour entre nous. Qu'est ce qui nous manque donc ? C'est le travail commun : de mettre chacun de nous la main dans la main de l'autre, d'organiser notre travail social et de sacrifier chacun de nous pour l'ensemble afin que notre but se réalise.[2]

Mgr Youssef El Khoury était un militant de la doctrine sociale de l'Église. Il travaillait pour la promotion de l'homme dans la société, il luttait pour la justice sociale, et défendait la cause des plus pauvres et des plus démunis ; il bataillait pour le salaire juste des ouvriers et pour une vie digne, surtout,

(1) T.M.1.M.
(2) Y.K.9 : 1.

pour les pêcheurs et les habitants de Tyr : Avec l'Imam Al Sader, ils ont mené une guerre contre l'ignorance qui habite dans tous les coins, ont chassé loin des oiseaux la peur de la gâchette et ont appris aux terrains de blé le langage de la moisson et à la saison la récolte. Sa relation avec l'Imam Al Sader n'était pas passagère, et Tyr était la ville de l'Imam. Mais son appartenance chrétienne honnête et claire l'a porté à être l'ami de l'Imam Al Sader, qui affirmait son islamisme, afin que l'entente entre les deux hommes soit une école aux adeptes des deux religions où il n'y aura plus désunion ni séparation. [1] L'esprit de fraternité qui régnait à Tyr, entre les deux leaders religieux et les fidèles de leurs communautés était à la base de l'amélioration de la condition sociale des habitants du sud, et de la paix qui a plané longtemps dans le ciel du Sud-Liban : « La paix passe par la pratique assidue de la fraternité humaine, exigence fondamentale qui vient de notre commune ressemblance divine et découle donc d'une exigence liée à la Création et à la Rédemption. Là où la fraternité entre les hommes est fondamentalement méconnue, c'est la paix qui est ruinée à sa base même.[2] Comme la paix est le fruit de la convivialité, celle-ci est la garante de la paix. Mgr Youssef El Khoury a bien compris ce dynamisme et il a été durant toute sa vie le messager engagé de la paix et de la convivialité. Cette attitude a fait de lui, un prélat exceptionnel, un pionnier de la convivialité. A la lumière de l'enseignement de l'Exhortation Apostolique pour le Liban nous pouvons mieux comprendre le message de la convivialité : « L'engagement en faveur de la paix de tous les hommes de bonne volonté conduira à une réconciliation définitive entre tous les Libanais et entre les différents groupes humains du pays.[3]

Cet esprit de messager de paix, Mgr Youssef El Khoury l'a hérité de ses ancêtres, les chrétiens des siècles antécédents qui ont habité le Sud-Liban à la demande des non chrétiens, afin de garder la paix dans la région. Dans

(1) T.M.2.E.
(2) JEAN PAUL II, Une espérance nouvelle pour le Liban § 97 : 155.
(3)JEAN PAUL II, Une espérance nouvelle pour le Liban § 98 : 158.

l'une de ses interventions en faveur de la cause libanaise, il traçait avec réalisme l'histoire de son pays et de son Église pionnière dans l'engagement en faveur de la paix : « Lorsque des troubles graves éclatèrent, un jour entre Druzes du Chouf et Chiites au Sud, des maronites en nombre furent appelés dans la région de Jezzine pour constituer comme une zone–tampon entre les deux communautés rivales, avec l'accord des deux parties intéressées. [1]

4- **Serviteur à l'exemple du Christ Maître et Serviteur**

Le service était la caractéristique distinctive de l'action salvifique du Seigneur. Le Christ est le Roi qui est venu « non pour être servi, mais pour servir » (Mc. 10, 45). Le service du Seigneur s'est manifesté au bénéfice des exclus, sans distinction de races ou de religions. Il a pansé les plaies spirituelles, morales et corporelles des pauvres et des riches à la fois. Il a rendu à l'homme sa dignité de fils de Dieu. Dans son enseignement, comme dans son agir, le Christ a élevé le rang du service : Il a dit que le plus grand dans une société, doit être son serviteur (Mc 10, 43). De plus, Il a exécuté ce qu'il enseignait : lui le Maître et le Seigneur « se leva de table, déposa ses vêtements et prenant un linge, s'en ceignit. Puis il mit de l'eau dans un bassin et commença à laver les pieds de ses disciples » (Jn 13,4–5). De ce fait, le service n'est plus l'affaire des esclaves, mais des hommes libres qui mettent leur liberté à la disposition des différentes communautés, sans distinction. Le Christ ne s'est pas contenté de se dire serviteur, mais il a appelé ses disciples à suivre ses traces et à être un signe de sa présence au milieu des hommes en servant autrui : « Vous m'appelez Maître et Seigneur, et vous dites bien, car je le suis. Si donc je vous ai lavé les pieds, moi le Seigneur et le Maître, vous aussi vous devez vous laver les pieds les uns aux autres. Car c'est un exemple que je vous ai donné, pour que vous fassiez, vous aussi, comme moi j'ai fait pour vous » (Jn 13, 13–15). Mgr Youssef El Khoury, le disciple fervent du Christ a utilisé son pouvoir pour le service des différentes communautés religieuses au Liban. Il a même invité

(1) Y.K.8 : 3

tous les hommes de pouvoir à être les serviteurs désintéressés pour les concitoyens. Il croyait à fond que « tout pouvoir est ordonné vers le service, non vers la domination ; qu'il ne doit pas être au service de l'injustice, mais de la justice; que la justice est également due à tous, sociétés et individus» [1] Mgr Youssef El Khoury le serviteur de la justice, a œuvré pour que sa mission spirituelle au sein de l'Église ne se sépare pas de sa mission sociale avec tout le monde, que l'amour qu'il avait pour Dieu, se traduise par son amour pour le prochain: « Aime le Seigneur ton Dieu de tout ton cœur, de toute ton âme, de toute ta force et de tout ton esprit, « aime ton prochain comme toi-même » (Lc 10,27).

Mgr Youssef El Khoury a traduit les gestes d'amitié et de compréhension mutuelle par son agir et par sa prédication. Il a travaillé avec les responsables des différentes religions, qui vivaient ensemble, pour l'édification de la société et la conservation de la convivialité, durant les durs jours de la guerre libanaise. Écoutons le récit de son expérience avec les leaders religieux, parmi les citoyens chrétiens et musulmans du Sud-Liban : « Tous les responsables religieux chrétiens, musulmans et druzes du Liban – Sud se donnèrent la main pour constituer un comité de soutien au Liban-Sud afin d'éviter toute mésentente entre les confessions et pour venir en aide aux populations cruellement éprouvées. Et c'est alors qu'avec les évêques du Sud nous instituons, de notre côté, une Caritas-Liban-Sud qui fut élargie en Caritas Liban après l'éclatement de la guerre libanaise en 1975.[2]

Puisque Mgr Khoury était un homme de dire et d'agir, il a été par le fait même sincère et honnête. Il accomplissait ce qu'il disait sans hypocrisie. Cette attitude juste était l'une des causes qui ont soutenu la présence de ses ouailles dans leur terre lors de la guerre qui s'est déroulée à la montagne après l'invasion de 1982. Au moment où toute la population chrétienne du Chouf et de l'Est de Saïda a été expulsée, les chrétiens

(1) Y.K.1 : 1.
(2) Y.K.8 : 2.

du Sud Liban ont été protégés par leurs confrères Chiaa. Mgr EL Khoury disait textuellement un jour: « Cette collaboration sans nuage avec la Chiaa explique que lorsque, armée à son tour, et prenant le contrôle dans la région après le départ des Israéliens, elle proclama sans détour sa fidélité à ces bonnes relations et son attachement non pas à la « coexistence » dont le concept nous paressait ambigüe, mais à la « vie commune » dont nous adoptâmes le slogan de commun accord. Il arriva même que certains des nôtres, paniqués, et se mettant en route pour s'éloigner après l'exode des villages voisins de Saïda furent ramener par la milice chiite qui leur donna toute assurance sur leur sécurité et tenu parole ».[1] Ce qui a caractérisé le dialogue islamo-chrétien au temps de Mgr Youssef El Khoury, c'est qu'il était destiné à favoriser et à encourager la vie pratique ensemble, plus que le dialogue d'intellectuels : « Le dialogue islamo-chrétien n'est pas seulement un dialogue d'intellectuels. Il vise, en premier lieu, à promouvoir le vivre-ensemble entre chrétiens et musulmans, dans un esprit d'ouverture et de collaboration, indispensable pour que chacun puisse s'épanouir en se déterminant librement sur les choix dictés par sa conscience droite ».[2]

Cette exhortation incitait les chrétiens à être convaincus de l'importance de la collaboration entre chrétiens et musulmans. La collaboration entre Mgr Khoury et l'Imam Al Sader et les deux communautés qu'ils représentaient, était une condition naturelle de la vie quotidienne de toute la population du Sud. Revenons aux archives de Mgr Youssef El Khoury, nous lisons : « Avec sa bénédiction (Imam Moussa Al Sader), les Chiites s'adressaient souvent à nous pour toutes sortes de services que nous nous empressions de leur rendre, comme nous le faisions pour nos propres fidèles, allant quelquefois jusqu'à régler des différents testamentaires entre familles opposées. [3]

La collaboration entre Mgr Youssef El Khoury et l'Imam Moussa Al Sader était exemplaire. Ils travaillaient ensemble pour l'édification et la conservation

(1) Y.K.8 : 2.
(2) JEAN PAUL II, Une espérance nouvelle pour le Liban § 92 : 147.
(3) Y.K.8 :2.

de la « vie en commun ». Ces deux hommes n'ont jamais travaillé pour leurs propres intérêts, ils œuvraient tout le temps pour l'intérêt de leur pays et leurs fidèles. Ils étaient de vrais témoins de la paix qui suppose le respect fraternel. Ces deux géants sont pour les hommes d'aujourd'hui un exemple à suivre et à imiter.

5- La paix suppose le respect fraternel

Comme la paix est le fruit de la convivialité, celle-ci est sa garante, aussi chaque chrétien est invité à vivre dans ce sillage pour aboutir à la paix. Comprenant ce dynamisme et accomplissant les bases de la prédication évangélique, les chrétiens jouissaient de la volonté de respecter leurs frères de toutes les couleurs religieuses: « La paix suppose de la part de tous la ferme volonté de respecter ses frères, de faire des pas vers eux, et elle s'obtient donc essentiellement en sauvegardant le bien des personnes et des communautés humaines constituant une même patrie, dans ce qu'on peut appeler une économie de la paix.[1] Cette volonté qui a fait des maronites les protagonistes de l'économie de la paix, était pour eux, une provision pour les jours noirs de la guerre, et Mgr Youssef El Khoury qui a su lire les leçons de l'histoire du Liban et de sa chère Église disait : « Bien plus tard, lorsque se produisirent les dissensions bien connues, et pour la première fois, entre Druzes et Maronites, ces derniers trouvèrent refuge auprès de leur voisins Chiites et la mémoire de cette générosité fut transmise de génération en génération parmi nous à ce jour. »[2]

Quand la tolérance était saccagée au Liban, Mgr Youssef El Khoury n'accusait pas les libanais. Il savait qu'ils étaient victimes à l'image de leur pays. Mais il les blâmait parce qu'ils ont accepté d'être victimes et ont permis aux autres de les flageller et de délier les cordes de fraternité qui les liaient : « Je sais comme vous tous que le Liban est plus une victime qu'un criminel et ce n'est pas ici le lieu de le développer. Mais je sais au moins

(1) JEAN PAUL II, Une espérance nouvelle pour le Liban § 98 : 157.
(2) Y.K.8 : 3

que rien ne lui serait arrivé s'il n'y avait voulu s'y prêter ou du moins s'il n'y avait trouvé le terrain favorable. Pour le pays qui a voulu se donner le titre de pays de la tolérance et de la fraternité quel fiasco, quelle humiliation ». [1] Mgr Youssef El Khoury, le connaisseur, le prélat de l'Espoir, invitait les Libanais à ne pas désespérer. Il savait par son esprit prophétique et par son engagement à la promotion de la paix, que la tolérance et la fraternité vont être un jour rétablies au Liban. Il croyait à la bonté de ses concitoyens et il savait que les adeptes du christianisme et de l'Islam ne pouvaient que vivre ensemble puisqu'ils adorent le même Dieu, et puisqu'ils sont des frères de sang : « Mais ce n'est pas une raison pour désespérer, ni pour renoncer. Bien au contraire, il faut se reprendre, il faut repartir, il faut rebâtir, cela seul peut effacer la honte, cela seul peut payer le sang des martyrs et effacer les empreintes des criminels… L'avenir du Liban, celui de l'humanité, n'est ni dans la division, ni dans la ségrégation, mais dans la purification du sentiment religieux, et sa génération pour tout être le levain de purification et de repentir pour l'humanité entière. [2]

Oui les empreintes des criminels doivent être effacées par le sang des martyrs. L'avenir de Liban est dans la purification : purification des consciences et des cœurs qui ne peut se réaliser qu'à travers la purification du sentiment religieux. C'était la conviction profonde de Mgr Youssef El Khoury. C'est pourquoi il prêchait partout et appelait tout le monde à cette purification. Dans une retraite spirituelle pour la préparation de Pâques, qui coïncidait avec la commémoration du début de la guerre libanaise, il faisait une relecture de l'histoire des controverses Israélo-arabes au Proche Orient, non pour affirmer leurs légitimités, mais pour s'étonner de ce qui se passait entre les libanais : « Aujourd'hui nous avons une commémoration, celle du 13 avril, c'est la commémoration des assassinats et des assassinats mutuels. Depuis ce temps-là, combien de combats comme ceux du 13 avril et même plus sévères ont passé parmi nous. Des combats avec les ennemis

(1) Y.K.7 : 2.
(2) Y.K.7 : 2.

à l'extérieur, des combats avec les rivaux à l'intérieur et des combats entre les frères sur tous les niveaux. Il n'est pas étonnant que les Juifs combattent avec les Arabes, parce que les Juifs ont violé la terre des Arabes, les ont poussés à émigrer et ont saisi leurs moyens de subsistance, comme il arrivait au temps de Tamerlan, de Gengis Khan et des Mamelouks. Mais comment les citoyens se combattent entre eux sur des politiques alors que la politique est capable de résoudre ses problèmes par ses moyens, et comment les conflits politiques se transforment en conflits confessionnels et que l'homme tue selon l'identité. Et ce qui est pire sur quoi les chrétiens se combattent entre eux, si c'est sur des politiques et des relations avec l'extérieur, maudit soit un peuple qui tend sa main aux étrangers et tire son poignard sur son frère. Et si c'est par amour de l'autorité ou de l'argent, quelle honte sera sur les chrétiens ayant tué les uns les autres comme les musulmans avec un nombre beaucoup plus grand que ceux qui sont tués par leurs rivaux ? [1]

6- Défenseur de la cause nationale

L'amour de la Patrie est l'une des valeurs humaines et religieuses par excellence. Le Nouveau Testament, décrit à maintes reprises l'affection du Christ pour sa patrie et mentionne que Jésus a pleuré sur le sort de Jérusalem qui allait être détruite. L'affection pour la patrie est donc légitime. Elle n'est pas déplacée, dénuée de sens. Elle est au contraire naturelle et parfaitement compréhensible. Cette affection constitue même un **devoir** pour celui qui reçoit ce dont Saint Thomas précise clairement dans la « Somme Théologique » (Question 101 − article I) : « De même qu'il appartient à la religion de rendre un culte à Dieu, de même, à un degré inférieur, il appartient à la piété de rendre un culte aux parents et à la patrie ». L'amour de la patrie est une vertu, tel que le reformule le Catéchisme de l'Église Catholique (n°2239) : « L'amour et le service de la patrie relèvent du droit de reconnaissance et de l'ordre de la charité ». Mgr Youssef El Khoury était passionné de sa Patrie, il l'aimait et la défendait à chaque occasion propice,

(1) Y.K.10: 5.

tout en appliquant l'enseignement de l'Église concernant l'amour de la patrie ; et en ressentant en son propre corps sa souffrance : « Mgr Khoury, fils authentique du Liban, vivait intensément la crise libanaise. Il sentait dans son propre corps particulièrement la souffrance des populations du Sud, de ses propres ouailles. Je me souviens que chaque fois que le Liban figurait sur l'agenda des réunions œcuméniques, cet homme, souvent silencieux, devenait soudain loquace et éloquent pour défendre la cause libanaise, en tant que champion de l'indépendance, de la souveraineté et du caractère particulier de ce pays de liberté. [1]

Dans son témoignage sur Mgr Youssef El Khoury, le Patriarche Arménien Orthodoxe Karakin II[2] a emprunté les mots du poète et philosophe libanais Gibran Khalil Gibran afin de décrire les sentiments du prélat libanais, défenseur de la cause nationale. « Je ne sais ce qu'il ressentait chaque fois qu'il lisait les lignes de son compatriote, le poète-philosophe Gibran Khalil Gibran, devenu citoyen du monde : « Pitié pour la nation où existe mille croyances mais aucune religion. « Pitié pour la nation dont les habitants portent un vêtement qu'ils n'ont pas tissé eux-mêmes, mangent un pain dont ils n'ont pas récolté le grain et boivent un vin qui n'a pas coulé de leurs pressoirs. Pitié pour la nation où l'on n'élève la voix que dans les processions de funérailles, où l'on ne se glorifie qu'au milieu de ruines et où l'on ne se révolte que lorsqu'on à la nuque coincée entre le glaive et le billot. Pitié pour la nation où les sages sont rendus muets par l'âge, tandis que les hommes vigoureux sont encore au berceau. Pitié pour la nation divisée, dont chaque partie revendique pour elle-même le nom de nation[3].

La nation libanaise grandiose et glorieuse, figurait dans la conscience et le grand cœur de Mgr Youssef El Khoury. Elle constituait, dans ce pays à

---

(1) T.M.1.K

(2) **Karekine II** né dans le village de Voskehat, près d'Etchmiadzin, en 1951. Il est l'actuel *Patriarche suprême et Catholicos de tous les Arméniens* (depuis le 27 octobre 1999). Il est le plus haut dignitaire de l'Église apostolique arménienne.

(3) T.M.1.K

18 communautés religieuses, la plus vaste communauté naturelle au sein de laquelle chaque libanais pouvait vivre en harmonie avec ses semblables. C'est pourquoi la nation libanaise n'était pas pour lui seulement un fait, mais aussi un bienfait dont chaque libanais ne saurait se passer. Quand il a lancé le projet synodal de l'Église Maronite, il avait en vue le Liban dans toute sa mosaïque. C'est pourquoi il a tenu à ce que le Synode soit appelé « Synode libanais » et pas maronite. De cette vision synodale libanaise, ou de la « libanité », au dire de Père Youakim Moubarac, nous allons percer la pensée de Mgr Youssef El Khoury : « Le caractère pastoral du synode pour le Liban est une donnée médiane entre un en-deçà et un au-delà du synode. La pastorale présuppose la réforme interne des Églises comme condition de toute entreprise sérieuse de renouveau. Mais elle appelle, en définitive, une réédification de l'entité libanaise sur des bases saines et durables, ce qui représente un au-delà du pastoral, puisque cela concerne musulmans et chrétiens ensemble. L'exode des chrétiens libanais et la soumission de ceux qui restent au Liban avec les musulmans au sort lamentable du monde arabe, représente une cause nationale qui ne fait pas de différence entre les uns et les autres. Si donc il appartient au Concile maronite et aux autres initiatives patriarcales similaires d'assurer l'en- deçà du Synode, en faisant tenir les Églises sur leurs pieds, on ne saurait, dans la même logique, se priver de trouver la meilleure formule pour la participation des musulmans et des chrétiens dans la remise debout du Liban. C'est cette entreprise nationale que le Synode ne pourrait ignorer sans tomber dans la marge de l'histoire.[1]

La remise debout du Liban était l'objectif pour lequel, Mgr Youssef El Khoury travaillait avec les hommes de bonne volonté, et à leur tête l'Imam Moussa Al Sader. Il savait que la nation libanaise ne pouvait être épargnée du calice de la guerre confessionnelle que par l'entraide entre les leaders libanais de toutes les confessions, et sur tous les plans. C'est pourquoi nous le voyons faire une démarche préventive, avec les leaders de toutes les

(1) T.M.1.M

religions, auprès de la population, des années même avant le déclenchement de la guerre désastreuse : « Quand la crise a commencé à se dévoiler et à envisager la tempête venant au Sud et au Liban, le Sud préoccupait le cœur de l'évêque et de l'Imam. Ils ont fondé alors une « association de la protection du Sud » (نصرة الجنوب) en collaboration avec un groupe d'évêques et de séculiers. Tous ensemble, se sont mis à circuler dans les régions du Sud, portant avec eux les encouragements et les aides, traitant les blessures et rapprochant les points de vue l'un de l'autre. [1] Cette démarche avec l'Imam Moussa Al Sader était bénéfique pour les chrétiens et les musulmans à la fois. Mais dans la pensée de Mgr Youssef El Khoury, il y avait un projet national ambitieux et grandiose qui va jusqu'au passage d'une deuxième république à une troisième plus humaine, plus développée et plus équitable : « Dans cette ligne de recherche, il semble que l'échange des droits des confessions contre les droits de l'homme au Liban est le moyen le plus rapide de passer de la deuxième à la troisième République. En attendant cet acquis urgent, les Chefs religieux pourraient reporter le compte à rendre dont le peuple leur fait obligation sur les vrais responsables du désastre actuel. Les responsables politiques occupent leurs postes au nom de leurs confessions respectives. Il appartient aux responsables de ces confessions de leur demander des comptes au nom du peuple libanais. Cela mis à part, l'avenir de ce peuple dans sa patrie est tributaire de la promotion de l'institution militaire, de l'école nationale dans ses deux secteurs, public et privé, de l'université nationale en collaboration avec les universités étrangères et privées et des centres culturels. Tout cela devrait pouvoir réussir l'intégration sociale au Liban et l'instauration des droits de l'homme dans cette société unifiée.[2]

Comme leader politique et religieux renommé et apprécié de tous les citoyens de la patrie du cèdre, Mgr Youssef El Khoury, aurait pu, si on le lui avait permis, jouer un rôle important dans son Église et son pays, à la fois.

(1) SADER Maroun, Almūṯallaṯ alraḥma: 12
(2) T.M.1.M

Il « nourrissait l'ambition de jouer un rôle primordial dans le processus de pacification, de reconstitution et de reconstruction du Liban.[1] »

Bibliographie

A- Sources

Archives

[Y.K.] = Archives Mgr Youssef El Khoury: Elles sont constituées de dix lettres autographes qui sont conservées dans notre bibliothèque personnelle.

- Y.K.1. [s.d.]. Homélie prononcée à Notre Dame de Paris.

- Y.K.2. [s.d.]. La connivence est-elle possible au Liban. Conférence. [s.l]

- Y.K.3. 1983. La fête de Saint Maroun.

- Y.K.4. 1987. Le Liban est en guerre depuis douze ans.

- Y.K.5. 1985. Il n'y a rien d'impossible à Dieu.

- Y.K.6. 1985. Le calvaire du Liban.

- Y.K.7. 1985. Notre Dame du Liban.

- Y.K.8. 1988. Conférence sans titre sur la guerre au Liban.

- Y.K.9. 1965. ʿïd mār Mārūn fï Sūr (en arabe).

- Y.K.10. [s.d.]. Homélies d'une retraite spirituelle (en arabe)

- **Témoignages**

- [T.M.] = Témoignages des amis de Mgr Khoury

- [T.M.1.] = Ce sont des témoignages non édités prononcés lors de sa messe de quarantième jour en 1992, et conservés dans notre bibliothèque personnelle.

- [T.M.1.K.] = Karakin II (Khatolikos) 1992. Témoin de fidélité.

(1) HINDI Toufic, Almūṯallaṯ alrahḥma: 10.

– [T.M.1.M.] Moubarac Youakim, 1992. En mémoire de l'Archevêque de Tyr et de Terre Sainte.

– [T.M.2.] = Ce sont des témoignages non édités recueillis récemment par nous–même, et conservés dans notre bibliothèque personnelle.

– [T.M.2.E.] = Elsader Rababe, 2011. (En arabe)

– [T.M.2.R.] = Resik Edmond, 1992. (En arabe)

– [T.M.2.N.] = NEEMAN Paul, 2011. (En arabe)

– [T.M.2.F.] = FRANGIE Sonia, 2012.

B– **Ouvrages et Articles**

- Abi Nader Khalil, 1992. « wadāʿan ya motran Ṣour wal aradi lmoukadasa… wa habiba koli lūbnan », Maǧallat alraʿїa, n°263, 83.
- Almūṯalat elrahḥma, [s.d.] [s.n.] [s.l.]
- Ammoun Denise, 2004. Histoire du Liban contemporain, Paris : Fayard.
- Concile Œcuménique Vatican II, 1967. Paris : Centurion.
- Conseil des patriarches catholiques d'orient, 1994. Ensemble devant Dieu, troisième lettre Apostolique, Jounieh : Imprimerie moderne Kreim.
- Conseil pontifical justice et paix, 2007. Compendium de la Doctrine sociale de l'Église, Paris : Bayard.
- Corbon Jean, 1992. « Mgr Youssef El Khoury (1919–1992) serviteur de l'unité », Courrier Œcuménique du Moyen–Orient, n° 16, 5–7.
- Dib Pierre, 1962. Histoire de l'Église Maronite, Beyrouth: Imprimerie catholique.
- Hounaineh Farid, 1999. Bekassin: Dar Kitabat.
- Jean Paul ii, [s.d.]. Une espérance nouvelle pour le Liban, Jal El Dib : Centre Catholique d'information.
- Lahoud Aline, 1959. « La grande famille de Bkerke », Magazine, n° 127, 24–26.

- NASSIF Nicolas, 2008. *Ǧ*umh*ū*rïat F*ū*ad Šh*ā*b, Beyrouth: Dar al nahar.
- Synode Patriarcal Maronite 2003-2006, 2008. Jounieh : Imprimerie moderne Kreim.

Les facteurs socio–économiques influençant la santé reproductive au Liban

Nahed Rahhal[1]

La santé reproductive de la famille est une dimension importante pour assurer une vie familiale saine qui a fait l'objet de recherches dans diverses sciences, notamment économiques, sociales et démographiques. La Conférence internationale sur la population et le développement tenue au Caire en 1994 a été la principale étape dans la définition des cadres à adopter en raison de leurs implications sur les questions de population et le processus de développement durable en général.

Dans ce document de recherche, nous présenterons la relation entre la santé reproductive et ses différentes composantes et les variables qui l'influencent tels que l'âge, le niveau d'éducation et la profession, le logement de la mère, son état matrimonial et autres.

Premièrement: Le comportement de santé de la famille

Le comportement de santé de la famille est déterminé par la capacité du secteur de la santé à fournir des services de santé complets à tous les citoyens sans exception. Cependant, l'offre des soins de santé reproductive peine à se généraliser et à profiter à toutes les femmes au Liban, eu égard à deux facteurs fondamentaux. Le premier est lié à la profession exercée par le chef de ménage, de sorte que chaque groupe professionnel dispose de ses propres institutions chargées de la couverture sanitaire.

Le second est lié à la capacité économique des chefs de ménage qui n'ont aucune couverture sociale, car ils se basent sur leurs dépenses personnelles directes lorsqu'un membre de la famille est exposé à un problème de santé. Le comportement sanitaire de ce groupe varie considérablement, de sorte que les personnes économiquement capables se réfèrent aux établissements de santé privés qui se caractérisent par l'abondance de technologies modernes et avancées.

Quant aux familles qui souffrent d'un niveau de vie médiocre, elles se rendent dans des cliniques ou des hôpitaux publics et des institutions de la société civile qui souffrent dans l'ensemble d'un équipement limité et d'une

(1) Enseignante à la faculté de santé publique –Université Libanaise

capacité managériale affaiblie, ou bien elles recourent à une couverture hospitalière par le biais du ministère de la Santé publique.

Cette diversité des services de santé au Liban caractérise le secteur de la santé en un manque d'équité et d'efficience menant à une grande disparité dans la qualité et la quantité des services offerts aux différentes classes sociales au sein d'une même communauté, ceci étant dû à des obstacles qui empêchent l'adoption d'une politique globale pour les institutions garantes.

A la lumière de la promulgation de la loi de la nouvelle grille des salaires[1], certaines catégories professionnelles ont commencé à s'y opposer et se protester. De ce fait, l'Etat a commencé à faire marche arrière sur ses décisions en dérogeant la mutuelle des juges de la loi de la standardisation des services de santé des institutions garantes, en raison de la particularité qui les distingue des autres groupes professionnels. A leur tour aussi et pour leurs conditions particulières et similaires aux juges, les professeurs de l'Université libanaise ont parvenu, suite à des mouvements de protestation, à déroger aussi la mutuelle des professeurs de l'Université libanaise de cette nouvelle loi. Ceci révèle la discrimination entre les classes sociales en terme d'accessibilité aux services de santé qui se trouve encore plus réduite chez certaines communautés du fait du déséquilibre dans la distribution géographique des établissements de santé, privés et publics, entre les régions libanaises.

Ainsi, le comportement de santé varie entre les familles libanaises selon leurs conditions sociales.

Deuxièmement: la fertilité et la reproduction dans la famille

Le problème lié à la fécondité et à la reproduction s'articule autour de deux situations: La première est liée à la réduction des taux de fécondité observée dans les attitudes des jeunes groupes en fonction des coûts élevés supportés par la famille et surtout par le conjoint en termes d'éducation, de santé, d'alimentation, de divertissement, etc. Quant à la seconde situation, elle est liée à l'augmentation de la maternité, qui conduit à l'épuisement du chef de famille et à la pression sur les infrastructures de l'Etat (écoles, hôpitaux, etc.).

(1) Journal officiel, n ° 37, loi n ° 46, du 21/08/2017

1–Le concept de fécondité et de reproduction

La fécondité désigne le taux de naissances vivantes qu'une femme mariée accouche suite à son mariage jusqu'à la fin de sa vie reproductive qui est déterminée de l'âge de 15 ans jusqu'à 49 ans. Le taux de fécondité au Liban est faible, atteignant en moyenne 1,9 par femme, avec de grandes différences entre les régions, tandis que le taux de fécondité dans les pays arabes est de 6,5 naissances par femme[1]. La fécondité est l'un des indicateurs les plus importants de la reproduction. La fécondité est souvent mesurée par des naissances vivantes pour refléter la santé maternelle, les soins de santé, l'attention portée à la nutrition maternelle et néonatale, la vaccination contre les maladies chroniques et le lieu de naissance par rapport aux conditions de vie de la famille. Tenant compte des facteurs et des variables influençant la reproduction et le taux de fécondité, qu'ils soient économiques, démographiques, sociaux ou culturels, les tendances contemporaines indiquent une baisse des taux de fécondité pour plusieurs raisons, dont les plus importantes sont:

- A – Difficultés économiques et taux de chômage élevés en raison du défaut structurel des opportunités d'emploi et de l'augmentation du nombre de personnes entrant sur le marché du travail chaque année.
- B – L'évolution des taux de mariage en raison du retard de l'âge du mariage et de l'expansion de l'utilisation des méthodes de planification familiale.
- C– L'augmentation de l'âge de la femme lors de la première grossesse et l'allongement de la période entre les naissances à trois ans ou plus.
- D – La tendance à déterminer le nombre de naissances à deux enfants au maximum, même si cette tendance est liée à plusieurs déterminants tels que la zone résidentielle, rurale ou urbaine, le niveau d'éducation et culturel des hommes et des femmes, ou le niveau économique et le type d'activité économique que la famille exerce en général, soit dans le secteur agricole, industriel, les services, etc.

Troisièmement: le taux de fécondité au Liban

Les taux de fécondité ont considérablement diminué au Liban, après

(1) La Ligue des États arabes, «La santé de la famille arabe et les défis de la mondialisation , Caire 2004, P. 125

avoir atteint «six enfants au milieu du XXe siècle, ils ont diminué en 2004 à 1,9 enfant et à 1,6 enfant en 2010» [1]. Par conséquent, la décision de reporter ou d'annuler la maternité est devenue la condition de base pour de nombreuses personnes sur le point de se marier au Liban.

La dimension économique peut être l'un des motifs qui limitent la procréation, surtout à la lumière des calculs précis que la famille utilise pour déterminer les dépenses du nouveau-né, avec la disparition de l'ancienne perception concernant la grossesse basée sur la croyance que les besoins de l'enfant seront assurés et protégés par le bon dieu.

Même la *Charia'a* dans les sociétés islamiques a commencé à s'appuyer sur la jurisprudence pour la planification familiale, et ceci s'est reflété dans l'âge tardif du mariage et sur les modes de pensée et la manière de traiter la question de la procréation. En fait, la décision de tomber enceinte qui était auparavant accélérée en raison des influences et des pressions familiales et exercées sur les jeunes mariés, est actuellement régie uniquement par la décision des époux.

Cependant, cette approche n'a pas pris le sens de la généralisation parmi les familles, car la question du report de la procréation soulève une grande controverse dans la société libanaise. D'une part, certains jeunes couples présentent un état d'anxiété sociale et économique sévère, car ils craignent ne pas pouvoir assumer la responsabilité de l'enfant en raison des besoins croissants de la famille et de leur épuisement par de longues heures de travail ce qui les obligent à référer la prise en charge des enfants à une nourrice. D'autre part, certaines familles, en particulier dans la communauté rurale, désirent avoir des enfants, surtout avec les exigences du travail agricole nécessitant plus de membres dans la famille rurale.

Quatrièmement: le taux de natalité au Liban

Le taux de croissance démographique au Liban est de «0,7% pour la période de cinq ans entre 2010 et 2015. La croissance démographique est le changement de la population par rapport au nombre de naissances, de décès et d'immigrants, et ce taux au Liban est considéré comme faible par rapport aux taux des pays arabes qui a atteint 2% «[2].

(1) Courbage, Youssef. "**Demographic Challenges and Apportunities ahead in the Middle East and North Africa**", "Arab Spring" Norefpolicy Brief, May 2012.

(2) Abu Ghazaleh et Véronique, «Le report ou l'annulation de la maternité est une condition du mariage au Liban», journal Al-Hayat, 27 mai 2015.

L'indice synthétique de fécondité au Liban, c'est-à-dire le nombre total de naissances par femme, est de 1,9 enfant.[1] Le même taux varie entre les différentes régions libanaises, et le faible taux de fécondité au Liban est dû à plusieurs facteurs, soient le retard de l'âge du mariage, les difficultés économiques, l'implication des femmes dans les domaines scientifiques et professionnelles divers, les progrès dans l'éducation, l'urbanisation qui impose un mode de vie différent de celui qui prévaut dans les villages, la volonté de mieux s'occuper des enfants, notamment sur le plan éducatif, et la satisfaction des familles avec moins d'enfants. S'ajoute à ces facteurs l'impact direct de la mondialisation sur le niveau d'émancipation des femmes et leur implication dans le travail, ayant contribué au retard de l'âge du mariage et donc à la baisse de la natalité.

Ces transformations conduiront, à long terme, à une pénurie de main-d'œuvre jeune et à une augmentation du nombre de personnes âgées. Notons que bien que le taux de croissance démographique n'est pas élevé, le taux de densité de la population au Liban est parmi les plus élevés parmi vingt pays du monde, soit trois cent cinquante à quatre cents habitants au kilomètre carré[2].

Cinquièmement: les facteurs sociaux influençant la détermination de la natalité

1- Âge de la mère: Cette variable est un facteur important influençant le processus de reproduction. Plus le mariage est précoce, plus la période de reproduction est longue. Cependant, les tendances récentes chez la plupart des femmes se tournent vers la planification familiale durant leur période de fécondité, en raison du désir de limiter la famille à un enfant ou deux. Les statistiques de l'enquête libanaise sur la santé de la famille indiquent que le pourcentage de femmes qui ont donné naissance à un ou deux enfants est passé de 69,4% pour le groupe d'âge (20-24 ans) à environ 17,7% pour le groupe d'âge (49-45 ans). Cette situation est inversée pour celles qui ont engendré trois enfants, de sorte que le pourcentage augmente avec l'âge de la femmes qui ont donné naissance (5-6) enfants, d'environ 4% pour la tranche d'âge (25-29) à environ 21,5% pour la tranche d'âge (44-40)[3].

(1) Lara Badr et Najwa Yaqoub, Statistiques centrales, «Caractéristiques de la population et du logement au Liban», numéro 2, avril 2012.

(2) Journal An-Nahar, «La réalité démographique au Liban», Centre d'information libanais, Beyrouth, 6 février 2013

(3), Ministère des affaires sociales, Département central des statistiques, «L'enquête sur la santé de la famille au Liban», rapport principal, Beyrouth, 2004. p. 62

Cette tendance soulève deux questions: La première est la difficulté de vivre à laquelle la famille est confrontée en général au regard de nombreuses exigences auxquelles les parents doivent adhérer, soit au niveau du choix de l'école des enfants et les dépenses élevées qu'elle exige, ou au niveau de la consommation quotidienne de la famille et le mode de vie des enfants qui reflète le niveau social de la famille.

Le second est l'intérêt personnel de la femme, surtout après son entrée franche sur le marché du travail, ce qui l'oblige à allouer du temps supplémentaire pour s'occuper des enfants et prendre soin d'eux, induisant son épuisement, qui se fait au détriment de sa vie personnelle et de ses relations sociales. Bien que la majorité des femmes trouvent une solution à cet aspect à travers les nourrices et les aidantes ménagères, cela soulève plusieurs questions sur le mode d'éducation que reçoit l'enfant et les problèmes qui peuvent résulter de la présence au sein de la famille d'une personne étrangère ayant une langue, des coutumes et des traditions différentes.

2- L'état matrimonial de la mère

Il est naturel que la relation soit forte entre le nombre de naissances et l'état matrimonial de la mère, de sorte que l'allongement de la période de mariage conduira à une augmentation de la procréation. Cependant, même si les deux partenaires avaient décidé de réduire la fécondité, leurs opinions peuvent changer à la suite de certains changements qui surviennent, comme l'amélioration du niveau économique de la famille ou le décès de l'un des enfants.

3- le niveau d'éducation de la mère

Le niveau d'éducation de la mère joue sans doute un rôle prépondérant dans la détermination du nombre de naissances, car le niveau d'éducation de la mère influe sur le processus de planification familiale et dans la détermination du nombre de naissances en raison des considérations de la mère ayant un haut niveau d'éducation concernant la prise en charge des enfants et leur éducation leur assurant un avenir à la hauteur de sa position sociale, professionnelle et culturelle. Cependant, la planification familiale, en particulier en ce qui concerne la détermination du nombre de naissances, peut ne pas être une tâche facile lors de la survenue d'événements imprévus tels que les guerres, les déplacements et l'émigration. Ces facteurs combinés affectent la détermination du nombre d'enfants, et les facteurs subjectifs

deviennent des facteurs secondaires.

Le domaine professionnel joue également un rôle important dans la détermination du nombre d'enfants. Dans le secteur agricole par exemple, la multiplicité des épouses est un phénomène fréquent en vue d'augmenter le nombre de naissances, dans le but d'aider le chef de famille à travers la répartition du travail entre les hommes et les femmes, les adultes et les enfants.

4 – Espacement des naissances

L'espacement des grossesses ou des naissances est l'un des principaux déterminants du comportement reproductif en relation étroite avec la santé reproductive. La grossesse et la croissance fœtale pendant neuf mois dans le corps maternel consomment une partie du stock de son corps en divers micronutriments tels que le fer, le calcium et autres. De plus, la grossesse et l'accouchement entraînent des changements physiologiques dans certaines parties du corps qui ont besoin d'une période de temps appropriée pour leur résolution à l'état initial. L'espacement des naissances permet à une femme de compenser les matières et les nutriments qu'elle a perdus pendant la grossesse, ce qui affectera positivement sa santé et celle de son nouveau-né en général et sa santé reproductivité en particulier. La mère peut avoir besoin d'une période allant de 2 à 3 ans après l'accouchement jusqu'à ce qu'elle soit prête pour une nouvelle grossesse, afin de retrouver son stock corporel. Mais si la grossesse se répète à intervalles rapprochés moins que la période susmentionnée, alors son corps sera épuisé et sera sujet à des problèmes de santé surtout a long terme tels que l'ostéoporose, l'anémie chronique, les douleurs pelviennes et rachidiennes, ainsi que des problèmes dans les grossesses ultérieurs. Ainsi, plus l'espacement entre les grossesses est adéquat, plus la promotion de la santé de la mère et de l'enfant est élevée et le risque de mortalité et de morbidité est diminué.

L'enquête libanaise sur la santé de la famille a révélé qu'un tiers des femmes avaient une période de 48 mois entre les deux dernières naissances, tandis que la période variait entre 24 et 35 mois pour moins d'un quart des femmes, et la période médiane générale entre les naissances était de 37 mois [1]. Le risque de morbidité et de mortalité relié à la grossesse et l'accouchement augmente à mesure que le nombre de naissances augmente, en particulier au-delà du quatrième enfant.

(1) Ibid P. 65

Plusieurs raisons pourraient être à l’origine de l’émergence de ces résultats contradictoires et ouvrant à de multiples analyses dont les plus importantes sont:

A- L’effet du processus de production sur la répartition des naissances, que ce soit en terme de nombre ou en terme d’espacement entre les naissances, de sorte que la peur du couple de la diminution de la chance de fécondité normale en raison du vieillissement ou de certains problèmes de santé, fait qu’il a tendance à accélérer la procréation afin de préserver et maintenir le nombre voulu d’enfants et afin de maintenir le rôle de chaque membre de la famille dans le processus de production, de sorte que chacun, homme ou femme se voit attribuer son travail lorsqu’il devient. Malgré la multiplicité des campagnes d’éducation sanitaire reliées à la santé reproductive a travers les médias sociaux et parmi les jeunes hommes et femmes, le comportement reproductif de certains n’a pas beaucoup changé, car la structure familiale est toujours résiliente en raison de son association avec le processus de production.

B- Deux raisons pourraient être la cause du fait que la majorité des femmes tendent à l›espacement des naissances. La première est le souci de la femme de promouvoir sa santé et celle du deuxième fœtus, et la conviction de la nécessité de se donner le temps nécessaire pour retrouver ses forces avant une nouvelle grossesse. La deuxième cause pourrait être son appréhension d’avoir plus que trois enfants.

C- Il s’avère clair que l’élévation du niveau de sensibilisation de la nouvelle génération quant au mariage, la reproduction et l’espacement des naissances, lui a donné l›opportunité d›élargir l’éventail de ses choix à ces sujets. Loin des critiques négatives adressées à cette génération, surtout aux femmes, nous pourront dire que le mariage précoce chez certaines femmes a donné naissance à des enfants qui, la plupart du temps, sont à la charge de la femme de ménage. Ce comportement s’avère être aussi une façon de se vanter en société en essayant de se montrer d’un haut niveau social. Toutefois, ce comportement s’est nettement réduit après la crise économique survenue au Liban en 2019 qui a diminué énormément le pouvoir d’achat des familles.

En synthèse, il ressort que le nombre d’enfants dans la famille est étroitement lié au processus de production. La société agricole et pastorale en particulier nécessite beaucoup de mains-d’œuvre, ce qui pousse la famille à augmenter le nombre d’enfants. Les femmes tendent à ne pas

adopter un moyen de planification familiale pour séparer les naissances, et les maris de ce secteur productif tendent à avoir plusieurs épouses pouvant aller jusqu'à quatre femmes vivant dans un même logement. Quant aux familles travaillant dans le secteur des services, les femmes ont recourent à la planification familiale en adoptant de multiples méthodes. En fait, l'âge et le niveau d'éducation de la mère jouent un rôle primordial dans la détermination du nombre de naissances, qui varie généralement entre un ou deux enfants. Ceci peut avertir d'un faible taux de fécondité chez les femmes dans l'avenir.